Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8470067
Centre d'intérêt: 140

Laliberté, Jacques.

Démarches en évaluation / agents de recherche et rédacteurs, Jacques Laliberté, Jacques Des Groseilliers. -- Montréal : Fédération des cégeps, 1982.
204 p. ; 28 cm.

Titre de la couv.: Vers des politiques institutionnelles d'évaluation: rapport d'un projet mené conjointement par les collèges et le Ministère de l'éducation. 3. Démarches en évaluation. Bibliogr.: p. [201]-204.

Descripteur(s): *Analyse institutionnelle *Evaluation de l'établissement *Evaluation de programmes *Méthode d'évaluation *Instrument d'analyse *Instrument d'évaluation *Revue de la documentation *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Canada *Etats-Unis *Tyler, Ralph W *Hammond, Robert L *Cronbach, Lee J *Scriven, Michael *Stake, Robert E *Stufflebeam, Daniel *Provus, Malcom *Kells, H. R *Miller, Richard J *CAPRI (Modèle) *Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (Montréal, Québec)

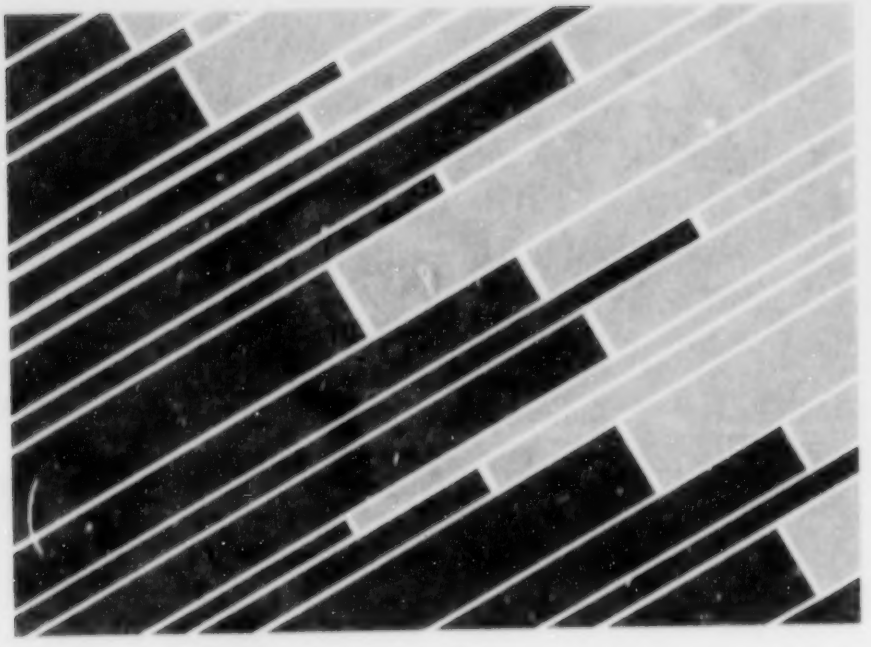
Identificateur(s) de sujet: *Approche naturaliste *Approche holistique

Le troisième tome du rapport final du projet "Vers des politiques institutionnelles d'évaluation" constitue un survol des diverses recherches consacrées à l'évaluation institutionnelle en Amérique du Nord. Il s'agit plus précisément d'une revue des principaux modèles d'évaluation qui tente de faire ressortir la spécificité de chaque approche pour ensuite dégager les points communs pouvant servir de base à une éventuelle démarche-type d'évaluation.

L'étude repose sur une bibliographie d'une cinquantaine de titres de langue anglaise ou française pour la plupart postérieurs à 1970. Une première partie, consacrée exclusivement à l'évaluation de programmes, présente les modèles développés par Tyler, Hammond, Cronbach, Scriven, Stake, Stufflebeam, Provus ainsi que le modèle naturaliste. La seconde partie traite de l'évaluation globale, approche à laquelle appartient le courant de l'auto-évaluation institutionnelle: sont examinés l'approche holistique, l'approche de Kells et celle de Miller, le modèle CAPRI et le modèle développé par le CADRE. La dernière partie traite des dénominateurs communs à ces différentes approches. Elle s'achève sur la présentation d'une démarche-type de caractère essentiellement théorique.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8470065, 8470066, 8470068, 8470069

Démarches en évaluation



Rapport d'un projet mené conjointement par les collèges et le ministère de l'éducation

Fédération des cégeps, **Automne 1982**

EDUQ 8470067

Démarches en évaluation

Agents de recherche et rédacteurs:

Jacques Laliberté
Jacques Des Groseilliers

Comité d'orientation:

René Aubry, d.s.p., Collège de Sherbrooke
Jean-Marie Bergman, d.g., Collège Régional Champlain
Jean-Paul Broudehoux, Direction générale de l'enseignement collégial
Yvon Caouette, s.g., Collège de Hauterive
Louise Chené, d., S.D.C., Fédération des cégeps
Claude De Lorimier, d.s.p., Collège de Montmorency
Jacques Des Groseilliers, agent de recherche
Guy Hébert, Direction générale de la planification
Jacques Laliberté, agent de recherche principal
Jeanne LeRoux, cons. en aff. éducatives, Fédération des cégeps
Jacques Vézina, d.g., Collège de Jonquière

Responsabilité du comité d'orientation:
Louise Chené
Coordination de la recherche:
Jeanne LeRoux
Secrétariat:
Rollande Turcotte

REMERCIEMENTS

Oeuvre de collaboration, le projet "Vers des politiques institutionnelles d'évaluation" n'aurait pu se réaliser sans la participation des collèges qui ont répondu au questionnaire de l'inventaire et qui nous ont fait parvenir des documents touchant les entreprises d'analyse et d'évaluation réalisées chez eux. Nous remercions tous les répondants locaux et ceux qui ont collaboré avec eux pour nous aider à réaliser l'inventaire.

Merci aussi à monsieur Gérard Rochais qui a rédigé la grande majorité des fiches des deux répertoires.

Monsieur Wilfrid Gariépy et madame Luce Goerlach-Seers ont contribué à la rédaction du document Démarches en évaluation. Ce document a bénéficié des réactions de madame Luce Goerlach-Seers, de monsieur Charles R. Bélanger, du Bureau de recherche institutionnelle de l'Université de Montréal, de monsieur Wilfrid Gariépy, du Collège Bois-de-Boulogne, de monsieur Denis Lefebvre, alors au Collège de Rosemont, de monsieur Marc-André Nadeau, de l'Université Laval et de messieurs Gabriel Aubin, Louis Gadbois et Paul-Emile Gingras, du C.A.D.R.E.

Au cours du projet, l'équipe de recherche a rencontré les directeurs généraux, les directeurs des services pédagogiques des collèges, les membres du comité sur l'évaluation du personnel de la commission des affaires de relations de travail et des ressources humaines et un certain nombre de personnes dans cinq collèges du réseau. Ces rencontres ont permis à l'équipe de recherche de mieux percevoir la situation de

l'évaluation dans le réseau des collèges. A cet égard, nous remercions particulièrement madame Hélène Gaudet-Chandler qui a réalisé à l'intention du comité d'orientation et de l'équipe de recherche une étude sur les conventions collectives et l'établissement de politiques institutionnelles d'évaluation.

Nous remercions madame Nicole Brodeur, Monsieur Denis Lefebvre et monsieur William Lee qui ont fait partie du comité d'orientation au début du projet.

Nous remercions enfin monsieur Jean-Paul Broudehoux pour l'attention constante et efficace qu'il a toujours apportée au projet.

PRÉSENTATION

En vertu de la Loi 24 et conformément au mandat de la commission d'évaluation du Conseil des Collèges, les collèges devront bientôt se doter de politiques institutionnelles d'évaluation. C'est pour répondre à cette obligation que l'assemblée générale de la Fédération des cégeps décidait, en octobre 1979, d'utiliser collectivement les sommes disponibles pour l'évaluation en vue:

- d'effectuer un certain nombre de travaux préalables à la réalisation des orientations et des objectifs qui seront définis;
- de déterminer les ressources dont les collèges ont besoin pour s'acquitter de leurs responsabilités en matière d'évaluation institutionnelle;
- de faire des recommandations appropriées sur les suites à donner.

Le projet "Vers des politiques institutionnelles d'évaluation" est né de cette résolution et ses travaux se sont échelonnés entre l'automne 80 et l'automne 82.

Le rapport final se compose de quatre documents qui se veulent autant d'outils pour les collèges qui devront se doter de politiques institutionnelles d'évaluation.

Le premier tome, Inventaire des pratiques d'analyse et d'évaluation, en plus de décrire l'organisation de l'inventaire, en analyse les résultats de façon descriptive, puis de façon interprétative.

Le deuxième tome, Répertoires d'entreprises et d'instruments, se présente sous forme de fiches-synthèses décrivant un certain nombre d'entreprises d'analyse et d'évaluation et un certain nombre d'instruments utilisés à ces fins. Les répertoires sont issus de l'inventaire et le texte du premier tome permet de mieux les situer.

Le troisième tome, Démarches en évaluation, offre un panorama des principaux courants et des principaux auteurs, tant en évaluation de programmes (de formation ou d'activités) qu'en évaluation globale. Cette revue de littérature sert de base à une recherche de dénominateurs communs et à la proposition d'une démarche-type en évaluation.

Le dernier tome, Faire de l'évaluation institutionnelle, livre un portrait de la situation actuelle de l'évaluation dans les collèges, propose une conception de l'évaluation institutionnelle et aborde concrètement l'élaboration de politiques institutionnelles d'évaluation et de plans d'évaluation.

Ces documents sont des outils. L'Inventaire, les Répertoires et la première partie de Faire de l'évaluation permettront de saisir ce qu'est actuellement la situation de l'évaluation dans les collèges et quelle expertise a pu se développer dans le réseau. Les Démarches en évaluation offrent des éléments d'ordre conceptuel, des modèles et des processus permettant de faire de l'évaluation; certains objets particuliers des Répertoires pourront apporter leur éclairage à cet égard. Faire de l'évaluation, dans son ensemble, propose enfin des éléments pour les actions qui devront être entreprises dans le prolongement de la Loi 24.

A partir de cet ensemble de matériaux, les collèges pourront, nous l'espérons, se doter de plans et de politiques réalistes en même temps que conformes à leur contexte particulier et à leur personnalité propre.

DÉMARCHES EN EVALUATION

TABLE DES MATIÈRES

	page
INTRODUCTION	1
1. Présentation du document	3
2. L'évaluation des programmes et des institutions: Quelques notes sur la genèse des concepts et des méthodes	5
PREMIERE PARTIE: EVALUATION DE PROGRAMMES	10
1. Introduction	11
2. La contribution de quelques grands théoriciens et praticiens de l'évaluation	15
3. Ralph W. Tyler (Ohio University)	17
4. Robert L. Hammond (University of Oregon)	21
5. Lee J. Cronbach (Standford University)	23
6. Michael Scriven (University of California at Berkeley)	25
7. Robert E. Stake (University of Illinois)	29
8. Daniel Stufflebeam (The Ohio State University)	33
9. Malcom Provus (University of Virginia)	37
10. L'approche naturalistique	43
11. Conclusion générale de la première partie	57
DEUXIEME PARTIE: EVALUATION GLOBALE	62
1. Introduction	63
2. Le mouvement de l'accréditation	67
3. L'approche holistique — U.S.H.E.R.	77
4. L'approche de Kells	87

page

5. L'approche de Miller..... 99
6. Le modèle C.A.P.R.I. (College And Program Review Instruments)..... 109
7. Le modèle du C.A.D.R.E..... 123
8. Le guide, le cadre et l'analyse institutionne institutionnelle..... 135
9. Conclusion générale à la deuxième partie..... 155

TROISIEME PARTIE: DENOMINATEURS COMMUNS..... 159

1. Introduction..... 161
2. Dynamique de l'évaluation..... 163
3. La démarche-type..... 181
4. Conclusion..... 197

ANNEXE

BIBLIOGRAPHIE..... 201

INTRODUCTION

1- PRÉSENTATION DU DOCUMENT

Au début de 1981, le M.E.Q. et la Fédération des cégeps amorçaient les opérations d'un projet maintenant connu sous le titre "Vers des politiques institutionnelles d'évaluation". Ce projet vise quatre grands résultats:

1. A partir d'un inventaire des pratiques du réseau collégial en matière d'analyse et d'évaluation institutionnelle, publier un répertoire d'instruments et un répertoire d'entreprises qui témoignent du vécu des collèges et pourraient leur être éventuellement utiles.

2. Dégager de la documentation disponible sur la théorie et la méthodologie de l'évaluation les éléments d'une démarche type d'évaluation.

3. Définir un ou des plans d'évaluation institutionnelle réalistes et acceptables pour les collèges.

4. Proposer un plan de fabrication d'instruments propres à faciliter l'action des collèges.

Le présent document livre le résultat d'une série de travaux qui avaient pour but de dégager les éléments d'une démarche type d'évaluation. Dans les pages qui suivent, nous proposons:

a) <u>une revue de différents modèles d'évaluation</u>: nous nous appliquons dans un premier temps à faire ressortir la spécificité de chaque approche pour ensuite dégager les points communs pouvant servir de base à une éventuelle démarche type d'évaluation. Les dénominateurs communs ainsi obtenus devraient également favoriser une meilleure compréhension de ce qu'est l'évaluation institutionnelle et de ce que sa pratique exige;

b) <u>une démarche type d'évaluation institutionnelle</u>: la démarche proposée est essentiellement théorique puisqu'elle

découle de notre analyse de la documentation américaine, canadienne et québécoise en matière d'évaluation. Cette démarche théorique sera éventuellement confrontée à la pratique des collèges et pourra être davantage adaptée à la réalité de leur vécu institutionnel.

ORGANISATION DU DOCUMENT

Le document comprend trois parties principales. Dans la première, qui traite exclusivement de l'évaluation de programmes, le lecteur trouvera une présentation de huit spécialistes américains qui ont contribué au développement du concept et des pratiques d'évaluation. Chaque auteur fait l'objet d'un court développement où l'on essaie de décrire les caractéristiques essentielles de sa contribution pour ensuite indiquer — très sommairement et à partir d'un exemple toujours le même — comment un collège pourrait tirer parti de ses propos et recommandations.

La deuxième partie se préoccupe exclusivement de l'évaluation dite globale et à laquelle appartient le courant de l'auto-évaluation institutionnelle. Elle résume les travaux de ses principaux représentants en mettant en relief leur conception de l'évaluation globale, le rationnel de leurs approches, les principales étapes de leur démarche, certains atouts et certaines limites de chaque approche. Des éléments de synthèse viennent clore cette deuxième partie.

La troisième partie traite des dénominateurs communs à toutes les approches. A cette fin, on y retrouvera la dynamique générale de l'évaluation institutionnelle permettant de faire un lien entre la première et la deuxième partie du document. On décrit ensuite la démarche type et ses principaux éléments constitutifs pour finalement aborder, en conclusion, les dimensions de "l'art" et de "la technique" en évaluation institutionnelle.

Les trois parties du document sont précédées de quelques notes touchant la genèse des concepts et des pratiques en matière d'évaluation de programmes et d'évaluation institutionnelle.

2– L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES ET DES INSTITUTIONS: QUELQUES NOTES SUR LA GENÈSE DES CONCEPTS ET DES MÉTHODES

Evaluer, selon le Petit Robert, c'est essentiellement *"porter un jugement sur la valeur, le prix de quelque chose"*. D'un certain point de vue, l'évaluation est une activité naturelle à l'homme. Comme le souligne Popham (1975), elle fait partie de ce qu'on pourrait appeler une approche rationnelle de la vie. Qu'il s'agisse d'acheter un bien de consommation, de se situer face à un événement politique, de se prononcer sur plusieurs candidats qui briguent un poste, on fondera sa décision, son opinion ou son choix sur une certaine forme d'évaluation, plus ou moins intuitive, plus ou moins instrumentée, plus ou moins sophistiquée. A ce titre, l'évaluation est co-extensive à tout ce qui touche et sollicite l'homme.

Au-delà de cette acception très générale, l'évaluation peut avoir une connotation beaucoup plus précise et technique. Le terme fera alors référence aux processus et méthodes à travers lesquels une personne ou un groupe recueille et analyse de façon systématique des informations qui vont lui servir à porter un jugement formel sur la valeur d'un objet, d'un programme, d'une institution, etc. En ce sens plus restreint qui est ici l'objet de notre préoccupation, l'évaluation a une histoire. On peut constater que le concept s'est affiné et enrichi à travers les âges. Quant aux méthodes d'évaluation, elles demeurent un champ ouvert à la créativité.

Il est hors de notre propos de brosser ici un historique de l'évaluation en éducation. D'autres s'y sont employés avec succès auxquels nous référons le lecteur(1). Nous voudrions simplement souligner un certain nombre de faits significatifs.

1. Des facteurs de divers ordres (pédagogiques, psychologiques, sociologiques et politiques) ont contribué à l'émergence comme au développement de la théorie et de la pratique en évaluation. Ces différents types de facteurs sont d'ailleurs interreliés. Seule une saisie dynamique du réseau complexe de ces influences permet de rendre compte avec justesse de l'évolution qu'a connue cette forme d'activité dont l'importance et l'impact au plan social n'échappent à personne. On se sert aujourd'hui de l'évaluation pour guider des opérations, justifier et lancer des projets, assurer les législateurs et les planificateurs qu'ils sont sur la bonne voie, établir que les services mis en place répondent vraiment aux attentes du public, s'assurer que les budgets consentis aux organismes publics et parapublics sont utilisés à bon escient, asseoir des priorités, etc.

2. Il est frappant de constater que l'évolution de l'évaluation aux plans conceptuel et méthodologique a été largement conditionnée par le contexte social et des décisions du pouvoir politique.

Ainsi, à titre d'exemples:

- L'introduction de l'école obligatoire en Angleterre (1876) allait favoriser grandement le développement des tests et donner naissance au mouvement de la mesure avec tout ce qu'il connote d'objectivité et de rigueur. On sait l'importance qu'on a accordée à la mesure, au point que pendant longtemps on a établi une sorte d'équivalence entre mesure et évaluation; on a pratiquement réduit l'évaluation à la mesure. Dans les années 1930, on assiste à une remise en cause de cette vision des choses et on en vient à considérer que l'évaluation est davantage que la mesure.

---

(1) On lira en particulier les pages que M.A. Nadeau consacre à la question dans L'évaluation des programmes d'études. Théorie et pratique. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1981, pp. 15-35. Voir également: a) les deux premiers chapitres de l'ouvrage de Egon G. Guba et Yvonne S. Lincoln: Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches, Jossey-Bass Publishers 1981; b) le premier chapitre du livre de W. James Popham Educational Evaluation, Prentice-Hall Inc. 1975; c) les pages 1 à 8 de Educational Evaluation: Theory and Practice par Blaine R. Worthen et James R. Sanders paru en 1973, chez Charles A. Jones Publishing Company.

- Dans les années '50, l'insatisfaction des citoyens américains à l'endroit de leur système d'enseignement a atteint son point culminant en 1957 lorsque l'U.R.S.S., en lançant son Sputnik, prit les devants dans l'exploration de l'espace. On conçut alors de nouveaux programmes comme le P.S.S.C. et le C.H.E.M. Study qui ont exigé la mise au point de méthodes rigoureuses d'évaluation.

- En 1965, le Congrès américain vota l'"Elementary and Secondary Education Act" qui mettait à la disposition des commissions scolaires et des universités des ressources financières pour le développement de projets éducatifs. L'octroi de subventions était cependant assorti d'une condition explicite: que les projets soumis et financés fassent l'objet d'une véritable évaluation. *"Cependant, la piètre préparation des éducateurs sur le plan de l'évaluation, le faible nombre d'évaluateurs qualifiés, l'absence de directives claires et précises de la part de l'organisme subventionnaire (U.S.O.E.) sur la façon de conduire une évaluation ainsi que sur ce qu'elle devait inclure résultèrent en la présentation de projets techniquement faibles sur le plan de l'évaluation"*(1). Dans la foulée de cette constatation, plusieurs des théoriciens dont nous parlons plus loin se mirent à l'oeuvre et proposèrent des modèles d'évaluation de programmes.

3. Parmi les courants qui ont le plus marqué l'évaluation en éducation, mentionnons les suivants:

   - le mouvement de la mesure: l'expansion et la diversification des tests associées au développement de la statistique ont fourni aux éducateurs aussi bien qu'aux responsables des établissements et du système scolaire des outils permettant de mesurer l'intelligence, la personnalité, les intérêts, les motivations, les aptitudes, le rendement des élèves. On se sert des données recueillies grâce aux tests pour recruter, sélectionner, regrouper les élèves et aussi pour identifier et prédire les résultats de telle stratégie d'apprentissage sur tel individu ou tel groupe d'individus. On introduit par ce biais une préoccupation d'objectivité, on développe une mentalité scientifique. *"Bien plus, c'est l'instrumentation mise au point par les experts de la mesure qui a fourni la base conceptuelle à l'évaluation: sans les instruments de mesure, qu'est-ce que pourrait bien signifier le mot évaluation"*(2)? De fait, même si — comme nous l'évoquions plus haut — l'évaluation dépasse la mesure, elle l'englobe et l'évaluateur continue de s'appuyer sur elle pour fonder ses jugements;

---

(1) Nadeau, M.A., op cit., p. 27.

(2) Stufflebeam et al. L'évaluation en éducation et la prise de décision, p. 12.

- le mouvement de l'accréditation: créées pour lutter contre les écoles de qualité douteuse, les agences d'accréditation américaines ont progressivement élargi leurs préoccupations et se sont intéressées à tous les aspects de la vie et du fonctionnement des établissements scolaires. Elles ont contribué à instaurer la pratique de l'auto-évaluation institutionnelle. Elles ont mis au point des guides, des procédures et des démarches pour faciliter cette auto-évaluation. Elles ont développé des normes et des standards servant à l'évaluation des programmes comme à celui des établissements;

- le mouvement de la recherche expérimentale et appliquée a lui aussi beaucoup influencé l'évaluation au point que certains classent l'évaluation comme une forme de recherche. Cela tient au fait que l'une et l'autre peuvent avoir le même objet, utiliser le même type d'instruments et de techniques statistiques pour investiguer la réalité. Cependant comme le montrent Glass et Worthen (1972), il existe des différences fondamentales entre l'évaluation et la recherche(1).

D'autres courants ont également aidé, voire dans certains cas "forcé" l'évaluation à progresser. Qu'il nous suffise d'en énumérer quelques-uns: le behaviorisme; les sciences du comportement; l'avènement de l'enseignement par objectifs; le courant de l'"accountability"; les principes et techniques du management; les théories du changement planifié et du développement organisationnel. Les trois premiers ont davantage influencé l'évaluation des programmes; les trois derniers l'évaluation des institutions.

4. Selon Cronbach et ses collaborateurs, l'évaluation est devenue le territoire le plus vivant de la science sociale américaine(2). C'est là que l'histoire se fait. Des spécialistes de diverses disciplines se lancent dans des activités d'évaluation. Des théoriciens et praticiens de l'évaluation explorent de nouvelles avenues au plan méthodologique. En fait, il n'est pas aisé de dégager les tendances les plus significatives dans un contexte en pleine évolution. Sachant qu'elles sont loin de traduire toute cette effervescence, qu'il nous suffise de signaler deux orientations majeures perceptibles dans des publications toutes récentes:

a) ce qu'on pourrait appeler un mouvement de consolidation et

---

(1) Voir M.A. Nadeau, op. cit., pp. 47-55.

(2) Cronbach, Lee J. et associés. Toward Reform of Program Evaluation. Aims, Methods and Institutional Arrangements. Jossey-Bass Inc., Publishers, 1980, pp. pp. 12-13.

d'approfondissement des acquis conceptuels et méthodologiques; partant des expériences vécues et de l'expertise développée, on cherche à assurer à l'évaluation une rigueur et une crédibilité accrues. A cet égard, la parution en 1981 des Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials apparaît comme un événement très important. Plus d'une quinzaine d'organismes d'envergure nationale et pratiquement tous les grands noms de l'évaluation aux Etats-Unis ont été associés, à un titre ou à l'autre, à cette entreprise menée sous la présidence de Daniel L. Stufflebeam. Pris comme un tout, les trente standards proposés constituent une sorte de philosophie de l'évaluation. Ils renferment les principes qui devraient guider les efforts de ceux qui sont chargés d'évaluer des programmes, du matériel, des projets ou des produits éducatifs. Ils offrent également des suggestions pratiques pour la mise en oeuvre des principes énoncés. On escompte que grâce à l'application de ces standards, on pourra rendre de plus grands services encore à l'éducation et raffiner davantage la théorie et la méthodologie de l'évaluation(1).

b) l'exploration de nouvelles avenues: pour répondre aux besoins des éducateurs, on cherche du côté de diverses disciplines (anthropologie, économie, droit, journalisme, etc.) des concepts, des modèles, des techniques ou des instruments qui pourraient respecter mieux le contexte dans lequel se pratique souvent l'évaluation en éducation. Les travaux de Nick L. Smith, subventionnés par le National Institute of Education témoignent bien de cette préoccupation(2). Les démarches d'évaluation fondées sur le paradigme de la recherche expérimentale sont souvent hors de portée à cause des exigences qu'elles posent au plan de la méthodologie comme à celui des investissements en temps, finances et énergies. Alors on s'applique à mettre au point des méthodes diversifiées, plus souples et moins lourdes, misant davantage sur des données phénoménologiques que sur des données métriques. C'est le même esprit qui orientera les travaux de Guba et Lincoln (1982) les conduisant à développer l'approche naturalistique rapportée à la fin de la première partie du présent document (3).

---

(1) On a préparé, à l'intention des utilisateurs des stardards, un formulaire à l'aide duquel on les invite à transmettre leurs commentaires, de manière à ce qu'on puisse éventuellement réviser les standards, si nécessité il y a.

(2) Smith, Nick L. "Creating Alternative Methods for Educational Evaluation". New Directions for Program Evaluation No 12, December 1981, pp. 77-94.

(3) Guba, Egon G. et Yvonna S. Lincoln. Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches. Jossey-Bass Publishers, January 1982.

PREMIÈRE PARTIE

ÉVALUATION DE PROGRAMMES

1— INTRODUCTION

Dans les pages qui suivent, nous allons présenter un certain nombre de modèles d'évaluation de "programmes". Une mise au point s'impose dès le départ. Dans notre milieu, lorsque nous parlons de programmes, nous pensons spontanément à des programmes de formation du type programme de techniques infirmières, ou programme dans une discipline donnée (français, philosophie, mathématiques). Le terme peut cependant avoir une acception plus générale et on le définira alors comme un "ensemble intégré d'activités conçues pour atteindre un but commun". Aussi ne s'étonnera-t-on pas que la portée d'un programme éducatif puisse être "très vaste (programme de la formation des enseignants d'un pays) ou très réduite (programme d'une excursion sur le terrain ne concernant que les élèves d'une classe) (Stake)"(1). De fait les modèles décrits ici ont le plus souvent été développés dans le contexte d'une évaluation de programmes d'envergure nationale mais la méthodologie qu'ils comportent peut valoir dans le cas de programmes à portée plus restreinte.

---

(1) De Landsheere, Gilbert, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris, P.U.F., 1979, p. 217.

Un grand nombre de modèles, d'approches, de démarches s'offrent à celui qui veut évaluer. Des ouvrages et des articles de revue nous proposent même des typologies de l'évaluation qui ont le mérite de mettre en évidence, dans des raccourcis suggestifs, quelques caractéristiques fondamentales des différentes écoles de pensée(1).

Notre propos est plus modeste. Nous avons choisi de situer la contribution de quelques grands théoriciens et praticiens de l'évaluation aux Etats-Unis. Les huit auteurs que nous présentons brièvement ont été retenus parce qu'ils sont des chefs de file reconnus et respectés en matière d'évaluation. A travers leurs écrits, ils nous suggèrent plusieurs façons de planifier des entreprises d'évaluation. Ils nous fournissent des schémas généraux de grande valeur. Ce ne sont pas des panacées, ni des recettes mais plutôt une orientation, une méthodologie de base, des cadres de référence organisationnels, parmi lesquels les personnes ou les groupes chargés d'évaluer une facette ou l'autre de la vie institutionnelle d'un collège pourraient choisir des concepts et une méthodologie appropriés à leurs besoins et à leurs objectifs.

---

(1) Cf. par exemple:

- C.E.R.I. L'évaluation des programmes d'enseignement. Nécessité et réactions. O.C.D.E. 1976, pp. 30-31.

- Craven, Eugene. "Evaluating Program Performance". Improving Academic Management. Jossey-Bass Inc., Publishers, 1980, pp. 435-444.

- Gardner, Don E., "Five Evaluation Frameworks. Implications for Decision Making in Higher Education". Journal of Higher Education, Vol. XLVIII, No 5, September/October 1977, pp. 571-593.

- House, Ernest R. "Assumptions Underlying Evaluation Models". Educational Researcher, March 1978, pp. 4-12.

- Nadeau, M.A. L'évaluation des programmes d'études. Québec, P.U.L., 1981, pp. 56-60 et 116-117.

- Stufflebeam, Daniel L. et William J. Webster. "An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation". Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 2, No 3, Mai-Juin 1980, pp. 5-20.

- Worthen, Blaine R. et James R. Sanders. Educational Evaluation: Theory and Practice. Charles A. Jones Publishing Company, 1973, pp. 210-215.

Dans notre exposé, nous faisons ressortir quelques idées importantes, typiques de chaque auteur. De propos délibéré, notre présentation n'est que partielle et fragmentaire. Pour en savoir plus long sur chacun, on se référera soit aux textes signalés dans le cadre de notre développement, soit à deux ouvrages qui ont très subtantiellement inspiré notre rédaction(1). Celle-ci a été marquée par le souci de mettre en évidence les différences d'un auteur à l'autre, la contribution propre à chacun.

Cependant on peut classer leurs modèles dans l'une ou l'autre des trois catégories suivantes inspirées de Popham et de Worthen et Sanders(2):

- l'évaluation centrée sur l'atteinte des objectifs;
- l'évaluation déterminée principalement par le jugement professionnel que porte l'évaluateur;
- l'évaluation reliée à la prise de décision.

L'évaluation centrée sur l'atteinte des objectifs est de toutes les approches la plus ancienne et probablement la mieux connue. On établit la valeur d'un programme en déterminant dans quelle mesure les objectifs visés à travers ce programme sont atteints. Tyler et Hammond sont généralement associés à cette approche.

Dans la seconde catégorie, on a affaire à des stratégies où l'évaluateur joue un rôle très actif. En s'appuyant sur son expertise et en recourant à des critères et standards, internes ou externes mais explicites, il est amené à apprécier la valeur d'un programme à travers le jugement professionnel qu'il porte. Les modèles de Cronbach, Scriven, Stake et Guba peuvent se classer dans cette catégorie.

On peut enfin considérer l'évaluation comme un moyen de faciliter la prise de décision — que celle-ci soit le fait d'administrateurs, de responsables de programmes ou de professeurs chargés de cours. Provus et Stufflebeam se situent nettement dans cette ligne de pensée.

---

(1) Il s'agit du livre de Blaine R. Worthen et James R. Sanders: Educational Evaluation: Theory and Practice. Worthington, Ohio, Charles A. Jones Publishing Company, 1973 et de l'ouvrage de Marc-André Nadeau: L'évaluation des programmes d'études: Théorie et Pratique. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1981.

(2) Popham, James W. Educational Evaluation. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Inc. 1975, pp. 22-41.

Worthen et Sanders, op cit., pp. 40 ss.

En proposant cette catégorisation, nous sommes conscients de ne pas rendre justice à la richesse et à la complexité des modèles préconisés par ces différents auteurs. Aussi ne craignons-nous pas de répéter notre encouragement au lecteur de retourner lui-même aux sources: il lui sera ainsi possible de se faire une plus juste idée d'un contenu livré ici de façon trop sommaire et trop schématique.

D'ailleurs le lecteur voudra bien garder à l'esprit la précision suivante dont l'importance ne devrait échapper à personne: les textes que nous présentons sont datés et se situent dans un contexte bien précis. Ils ne rendent pas forcément compte de toute l'oeuvre des auteurs cités ni de leur position actuelle face à l'évaluation(1).

(1) Pour illustrer notre propos, contentons-nous de deux exemples: depuis 1963, Lee J. Cronbach (cf. p.) a publié plusieurs ouvrages importants, dont un des plus récents a pour titre: Toward Reform of Program Evaluation. Aims, Methods and Institutional Arrangements. Jossey-Bass Inc., Publishers, 1980. Ce fort volume de plus de 400 pages a été écrit en collaboration avec sept collègues. Par ailleurs Robert E. Stake a largement influencé la théorie et la pratique de l'évaluation lorsqu'il a proposé en 1975 la "responsive evaluation" que Gilbert de Landsheere traduit par évaluation répondante et dont le rayonnement est très perceptible à l'heure actuelle dans la littérature américaine traitant d'évaluation.

2— LA CONTRIBUTION DE QUELQUES GRANDS THÉORICIENS ET PRATICIENS DE L'ÉVALUATION

AVERTISSEMENT

Pour chaque auteur, notre mode d'exposition sera le suivant:

1. Référence à l'article, au document, à l'ouvrage où l'auteur présente sa conception de l'évaluation.

2. Mise en évidence de quelques idées ou caractéristiques qui marquent la contribution spécifique de cet auteur ou situent en quoi son apport a contribué à faire évoluer la théorie et la pratique de l'évaluation.

3. Application des principaux éléments du schéma de l'auteur à un cas: comment un collège désireux d'évaluer ses programmes d'études s'y prendra-t-il s'il adopte la méthodologie préconisée par l'auteur en question? L'idée d'une telle application est empruntée à l'ouvrage de Worthen et Sanders dont nous avons parlé précédemment.

3— **RALPH W. TYLER** (Ohio University).

Ralph W. Tyler est, à plusieurs égards, un des pionniers de l'évaluation en éducation. En 1942, il publiait les résultats d'une recherche qui avait pour but d'évaluer dans quelle mesure les programmes et les plans d'études des écoles secondaires américaines atteignaient leurs objectifs. A cette fin, les classes de huitième année de trente écoles ont servi de champ d'investigation, d'où le titre de l'ouvrage: A Report of the Eight Year Study (Smith et Tyler, 1942).

Cette recherche, tout en apportant à Tyler une notoriété incontestable, allait servir de base à un modèle d'évaluation centré sur l'atteinte des objectifs éducatifs. L'approche de Tyler a eu un impact considérable. Il est en effet le premier à avoir proposé que les objectifs éducatifs soient traduits en comportements observables. Il a eu aussi le mérite de suggérer une gamme très variée d'instruments permettant de mesurer l'atteinte des objectifs. Aujourd'hui encore, la démarche de plusieurs entreprises d'évaluation s'inspire des travaux de Tyler(1) et de sa méthodologie.

Tirant parti des ouvrages déjà cités de Worthen et Sanders (1973), Popham (1975) et Nadeau (1981), nous décrirons les principaux éléments de cette approche. Tyler conçoit l'évaluation comme "... *un processus qui consiste essentiellement à déterminer jusqu'à quel point le programme et l'enseignement permettent l'atteinte des objectifs éducationnels*" (Nadeau, 1981).

---

(1) Tyler expose ses vues sur l'évaluation dans Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, University of Chicago Press, 1949.

Cette conception de l'évaluation repose sur deux postulats. Le premier: les objectifs d'un programme doivent s'appuyer sur une philosophie de l'éducation tout en respectant les principes de la psychologie de l'apprentissage. Le second: on ne saurait définir des buts et objectifs éducatifs sans avoir soigneusement analysé au préalable la clientèle étudiante, la société et la matière enseignée.

Remarquons que pour Tyler la définition des buts et objectifs est un véritable a priori. On ne saurait, dans cette approche, entreprendre l'évaluation d'un programme si l'on ne dispose pas d'objectifs éducatifs traduits en comportements observables.

L'évaluation de programme selon Tyler comporte quatre grandes étapes:

1. On définit des buts suite à une analyse de la clientèle étudiante, de la société et de la matière enseignée. Cette analyse doit d'ailleurs être mise en relation avec une philosophie de l'éducation.

2. Les buts sont ensuite traduits en objectifs mesurables, c'est-à-dire en comportements observables. Cette traduction des objectifs en comportements s'opère en respectant les principes de base de la psychologie de l'apprentissage.

3. Au terme du programme, on vérifie l'atteinte des objectifs. Pour ce faire, on mesure jusqu'à quel point on peut observer chez les étudiants les comportements visés à travers les objectifs du programme. On est ainsi en mesure de constater les changements intervenus dans les comportements des étudiants.

4. On interprète les résultats de la manière suivante: un objectif non atteint reflète une faille dans le programme; à l'inverse l'atteinte d'un objectif reflète le caractère adéquat ou l'efficacité du programme à cet égard.

Envisagée sous un angle opérationnel, la démarche de Tyler se décompose en sept phases:

1° Etablir les buts généraux et les objectifs du programme;

2° Classifier les objectifs;

3° Traduire les objectifs en comportements observables;

4° Identifier des situations pédagogiques permettant de vérifier l'atteinte des objectifs;

5° Développer ou choisir des instruments de mesure;

6° Recueillir des données pertinentes sur les étudiants;

7° Comparer les données recueillies aux objectifs préalablement définis.

Pour Tyler, l'évaluation est un processus récurrent. Les informations obtenues au moyen d'une évaluation pourront servir soit à redéfinir les objectifs du programme, soit à améliorer son fonctionnement.

NOTE: Afin d'illustrer sommairement notre propos, imaginons qu'un collège, que nous nommerons Le Collège, soit désireux d'évaluer ses programmes. Avant de se lancer dans une telle entreprise, il étudie soigneusement plusieurs modèles d'évaluation et dégage de ses analyses les éléments opérationnels qu'il juge fondamentaux.

APPLICATION

Si Le Collège veut procéder à une évaluation de programme en s'inspirant de Tyler, il procédera de la façon suivante:

1° A partir des analyses requises, Le Collège ou une de ses composantes déterminera les buts et objectifs que le programme devrait atteindre, puis classifiera ces objectifs et enfin les rédigera en termes de comportements attendus.

2° Le Collège ou une de ses composantes choisira des situations d'enseignement ou d'apprentissage pouvant permettre de vérifier l'atteinte des objectifs.

3° Le Collège ou une de ses composantes choisira des techniques d'investigation et des instruments de mesure pour recueillir des données sur la performance des étudiants.

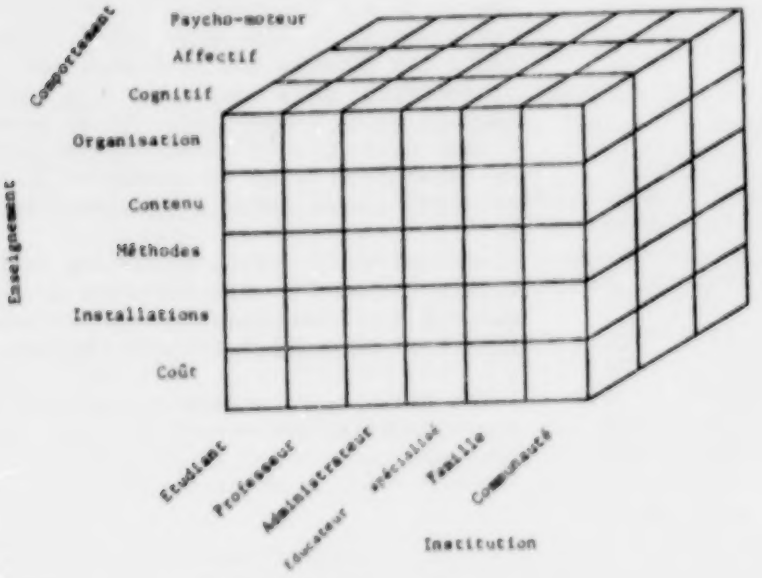
4° Le Collège ou une de ses composantes déterminera dans quelle mesure les objectifs sont atteints en comparant les données recueillies aux objectifs préalablement définis.

5° Finalement les informations d'évaluation seront réinvesties soit dans la redéfinition des objectifs, soit dans le fonctionnement du programme afin de l'améliorer.

4— ROBERT L. HAMMOND

L'approche de Hammond est célèbre par le cube qui la caractérise. En effet, dans un article intitulé "Evaluation at the Local Level" et reproduit dans Worthen et Sanders(1), Hammond présente une matrice sous forme de cube destinée à recueillir et à faciliter le traitement des données relatives à un programme. Hammond se situe dans la ligne de Tyler, et pour lui, l'évaluation consiste à juger de la congruence entre les objectifs prévus et les résultats atteints. Son cube vient aider l'évaluateur à recueillir toutes les données utiles et à les traiter.

STRUCTURE D'EVALUATION SELON LE MODELE DE HAMMOND



(1) Op. cit., pp. 157-169. Voir la présentation que fait M.A. Nadeau dans son ouvrage sur L'évaluation des programmes d'études, pp. 79-83.

"Selon Hammond le succès ou l'échec d'un programme est déterminé par le jeu interactif d'un ensemble de forces liées à l'environnement éducationnel. Ces forces se définissent en termes de dimensions et de variables opérant dans une structure tridimensionnelle. Les trois dimensions proposées par Hammond sont:

a) la dimension instructionnelle qui comprend les variables: organisation, contenu, méthodes, installation, coût;

b) la dimension institutionnelle qui est définie par les variables: étudiant, professeur, administrateur, éducateur spécialisé, famille, communauté;

c) la dimension comportementale incluant les domaines cognitif, affectif et psycho-moteur.

L'interaction de ces variables constitue les facteurs à considérer dans l'évaluation d'un programme donné" (1).

APPLICATION

1. Le Collège considérera d'abord chacune des trois dimensions (comportements des étudiants, enseignement et institution) et leurs interactions pour bâtir un plan d'évaluation et vérifier les objectifs du programme.

2. Le Collège procédera ensuite à une description complète de chacun de ses programmes, en utilisant le cube de Hammond. Par exemple, la dimension institutionnelle suggère d'obtenir des données non seulement sur les étudiants et les professeurs, mais encore sur les administrateurs, les parents et la communauté. Il se pourrait bien qu'un programme exige plus d'attention par suite de réticences de la communauté ou qu'au contraire un programme fonctionne plus facilement grâce à un apport des parents.

3. L'analyse des données, selon les trois dimensions et leurs interactions, devrait permettre de formuler des recommandations sur l'amélioration du processus de chacun des programmes. Le Collège ensuite décidera.

4. Selon Hammond, le personnel habituel peut se livrer à ce type d'évaluation pourvu qu'il ait suivi un entraînement approprié.

---

(1) M.A. Nadeau, op. cit., p. 79.

5— **LEE J. CRONBACH** (Standford University)

M. Cronbach a publié en 1963 dans la revue Teachers College Record, No 64, pp. 672-683, un important article intitulé: "Course Improvement Through Evaluation". Ce texte d'une quinzaine de pages allait provoquer une profonde réflexion sur l'évaluation pour le reste de la décennie(1).

Essentiellement, dans son article, Cronbach nous propose une réflexion en quatre points:

1° l'évaluation entretient un lien étroit avec la prise de décision. Dites-moi quelle décision vous voulez prendre et je vous dirai quel type d'évaluation pratiquer;

2° d'après Cronbach, l'évaluation peut jouer au moins trois rôles en éducation, qui correspondent à trois types de décision:

a) améliorer les cours: l'évaluation servira à déterminer quel matériel didactique et quelles méthodes d'enseignement sont satisfaisants ainsi que les aspects du cours qui gagneraient à être revisés ou changés;

b) prendre des décisions concernant des individus: en identifiant les besoins des étudiants pour planifier l'enseignement; en jugeant les élèves au mérite dans le but de les sélectionner ou de les constituer en groupes; en faisant connaître aux étudiants leurs propres progrès ou déficiences;

---

(1) Cet article est reproduit dans Worthen et Sanders, op. cit., pp. 43-58.

c) exercer un contrôle administratif: en aidant à porter un jugement sur la qualité du système éducatif, d'un collège, des professeurs, des administrateurs, etc.;

3° le rendement des étudiants ne devrait jamais être le seul critère d'évaluation d'un cours ou d'un programme; nombre d'autres facteurs devraient être pris en considération;

4° nombreuses également sont les techniques de mesure dont dispose l'évaluateur pour mener à bien son entreprise.

APPLICATION

Si Le Collège veut suivre les conseils de M. Cronbach dans une entreprise d'évaluation de ses programmes d'études, que fera-t-il?

1. Le Collège devra décider dans quel but il veut évaluer ses programmes: les améliorer? en déterminer la valeur? faire un choix parmi les programmes qu'il offre? etc.

2. Le Collège ne gagnera pas beaucoup à se comparer à d'autres collèges dans la mise en oeuvre de ses programmes d'étude. Mieux vaut pour lui se concentrer sur ses propres besoins, exigences et critères.

3. Le Collège devra recueillir des informations sur toutes les facettes de l'application des programmes: non seulement sur le rendement des étudiants, mais encore sur bien d'autres aspects, tels l'investissement en ressources humaines et physiques, la plus ou moins grande disponibilité du matériel didactique, etc.

4. Le Collège identifiera les aspects de l'application des programmes(1) qui exigent d'être revisés et les changements à apporter dans leur mise en oeuvre.

5. Pour ce faire, il utilisera les méthodes et techniques qu'il juge les plus appropriées. Celles-ci sont nombreuses et diversifiées.

---

(1) Tout au long des pages qui suivent, nous emploierons cette expression "application des programmes" pour bien marquer la situation réelle des cégeps par rapport aux programmes d'étude dont l'orientation et l'autorisation de les dispenser relèvent d'une autre instance: la D.G.E.C. Les collèges évalueront donc ce qui est de leur juridiction et compétence.

6— **MICHAEL SCRIVEN** (University of California at Berkeley)

Scriven est d'une certaine manière le philosophe de l'évaluation. Il critique de façon serrée le processus de l'évaluation dans "The Methodology of Evaluation" in Perspectives of Curriculum Evaluation, (AERA Monograph I) by Ralph Tyler, Robert Gagné and Michael Scriven. Chicago, Rand McNally and Company, 1967, pp. 39-83 (1).

Ce texte d'une quarantaine de pages est très dense. Voici quelques éléments que nous avons cru utile d'en dégager.

1° C'est dans ce texte que Scriven a proposé la fameuse distinction entre évaluation formative et évaluation sommative: deux rôles fondamentaux que peut jouer l'évaluation. Par exemple, lorsque l'évaluation intervient dans le processus de développement d'un programme, d'un projet, d'un manuel, d'un cours, etc. et qu'elle vise à améliorer ce programme, ce projet, ce manuel, ce cours, on parlera du rôle formatif de l'évaluation. Par contre l'évaluation des résultats qui intervient au terme d'un programme, d'un projet, d'un cours, est de l'ordre de l'évaluation sommative grâce à laquelle les personnes ou groupes responsables peuvent prendre des décisions touchant l'avenir du programme, du projet, du cours, etc.(2).

---

(1) Ce texte est reproduit dans Whorthen et Sanders, op. cit., pp. 60-104.

(2) On trouvera une autre explication du double rôle de l'évaluation dans l'article de Gérard Scallon: "L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation". Prospectives, Vol. 10, No 4, octobre 1974, pp. 263-269.

2° Il ne faut pas confondre les rôles de l'évaluation avec le but essentiel que poursuit toute évaluation. Celle-ci vise toujours à porter un jugement sur la valeur ou sur le mérite d'une activité, d'une personne, d'un instrument, d'un objet. Pas d'évaluation donc sans un tel jugement qui repose sur des données recueillies avec rigueur et méthode et qui suppose la référence à des critères ou des stantards généralement déterminés par la finalité de l'entreprise d'évaluation elle-même: e.g. perspective d'"accountability", perspective d'accréditation, de développement, estimation du coût relatif de plusieurs options ou objets, etc.

3° Scriven propose que l'on distingue entre une évaluation intrinsèque qui consiste essentiellement en une évaluation des moyens employés pour atteindre certains objectifs et une évaluation des conséquences ou des effets qu'il désigne comme étant une "pay-off evaluation". Que l'on se situe dans une perspective d'évaluation formative ou d'évaluation sommative, cette distinction est à la fois pertinente et utile.

Ainsi Scriven reconnaît que la variable la plus importante, la plus significative, c'est ce que les étudiants ont appris, les résultats que l'on peut observer(1). Cependant se limiter à ce type d'évaluation peut s'avérer insuffisant. En effet, lorsque les étudiants ne font pas la preuve qu'ils maîtrisent les connaissances, les habiletés, les comportements normalement attendus d'eux au terme d'un cours ou d'un programme, comment déterminer si cela est dû au caractère inadéquat des objectifs eux-mêmes? A des imperfections dans l'organisation du cours ou dans la pédagogie? A des déficiences dans les examens...? Pour en savoir plus long on ne se contentera donc pas d'étudier la congruence entre les objectifs d'un programme et les résultats ou effets observés. En effet, soutient Scriven, si les objectifs de ce programme sont inadéquats, peu importent les résultats et leur congruence. Aussi propose-t-il d'étudier une quadruple congruence:

a) congruence entre les buts et le contenu des cours;

b) congruence entre les buts et le contenu des examens;

---

(1) Quelques années plus tard, Scriven s'est fait le promoteur de la "goal free evaluation" qui se centre essentiellement sur les effets principaux et secondaires, intentionnels ou non, qui résultent de la mise en oeuvre d'un programme, d'un projet, d'une activité. En somme, indépendamment des objectifs que l'on poursuivait au départ, qu'est-ce qui s'est passé? Que peut-on observer? Comment apprécier de tels résultats?

c) congruence entre le contenu des cours et les examens;

d) congruence entre les buts et un "idéal".

4° A plusieurs reprises Scriven insiste sur l'importance d'évaluer la qualité et la pertinence des objectifs poursuivis. Il ne suffit pas de savoir si on atteint les objectifs fixés. Il faut établir que les objectifs poursuivis sont valables et les plus indiqués, compte tenu de tous les facteurs à prendre en considération.

5° Scriven propose une série de critères très intéressants pour évaluer un programme et ses effets sur les étudiants, les professeurs, les administrateurs, etc. Ces critères pourraient inspirer ceux qui ont la responsabilité de mettre au point un plan ou une entreprise d'évaluation.

APPLICATION

Comment Le Collège se comportera-t-il s'il désire suivre les conseils de M. Scriven?

1. Pour Le Collège, il s'agit, dans un premier temps, de déterminer la valeur des objectifs des programmes. Ce qui suppose généralement le recours à un spécialiste en rédaction d'objectifs. Cependant, selon Scriven, en évaluation formative, les professeurs eux-mêmes, une fois perfectionnés, peuvent assurer cette rédaction.

2. A l'intérieur d'un plan d'évaluation formative, Le Collège considérera tant l'aspect intrinsèque (moyens utilisés pour atteindre les objectifs) que les effets ou les résultats obtenus suite à l'application des programmes. L'évaluation intrinsèque amènera à vérifier la congruence des méthodes pédagogiques, des contenus de cours, de l'évolution des étudiants, de l'attitude des professeurs, par rapport aux objectifs du programme.

   L'évaluation qualifiée de "pay off" requiert d'examiner les résultats atteints par les étudiants. Par exemple, en établissant les différences observées chez les étudiants à qui on administre un pré-test et un post-test ayant pour objet les objectifs cognitifs, affectifs et psychomoteurs du programme.

3. L'évaluation sommative devrait permettre au Collège de déterminer la valeur de l'application de ses programmes.

Pour cela, il lui faut considérer les différentes facettes de l'application des programmes et décrire leur importance relative. Ce poids relatif sera établi en recueillant de façon objective des données "valorielles", ce qui commande que l'on explique pourquoi et comment les valeurs retenues contribuent à déterminer la valeur du ou des programmes eux-mêmes.

Les facettes dont il est ici question peuvent être: les connaissances acquises par les étudiants, leur degré de compréhension et de motivation, certaines variables socio-économiques, mais aussi les effets de l'application des programmes sur les professeurs d'un programme donné, sur les professeurs et les étudiants des autres programmes, sur les administrateurs, sur les parents, les payeurs de taxes et Le Collège lui-même.

De plus, Le Collège prendra en considération ce qu'il en coûte pour mettre en oeuvre les programmes.

Le rôle de l'évaluateur est donc de choisir et de recueillir les données qui permettront au Collège d'assigner un poids relatif à chacune des variables en vue de déterminer la valeur de l'application des programmes. La taxonomie de critères suggérés par Scriven dans son texte pourra lui être d'une précieuse utilité à cet égard.

7— **ROBERT E. STAKE** (University of Illinois)

Pour poursuivre le dialogue avec Cronbach et Scriven, Robert E. Stake publie en 1967 "The Countenance of Educational Evaluation" dans Teachers College Record, 1967, 68, 523-540(1).

De l'article de Stake nous retiendrons quelques idées et suggestions.

1° Même si certaines évaluations menées de façon informelle peuvent parfois être pénétrantes et de grande qualité, Stake suggère aux éducateurs de formaliser davantage leur démarche, d'expliciter les caractéristiques essentielles des entreprises d'évaluation qu'ils mettent en branle: nature de l'évaluation, critères utilisés, méthode et procédures, visée ultime de l'entreprise (perspective d'amélioration ou comparaison permettant de choisir entre plusieurs programmes...).

2° Stake fait remarquer que les jugements de valeur que l'on peut porter sur l'éducation sont nombreux et variables selon les individus et les groupes, la position que l'on occupe et les responsabilités que l'on assume. Ainsi les jugements de valeur sur un programme pourront varier selon qu'on l'aborde du point de vue des étudiants, des professeurs, des parents, des administrateurs, des représentants de la société. Il est sain d'ailleurs dans une société pluraliste qu'on ait affaire à une diversité de standards. Mais il incombe à l'évaluateur, selon Stake, de faire connaître les standards des divers protagonistes.

---

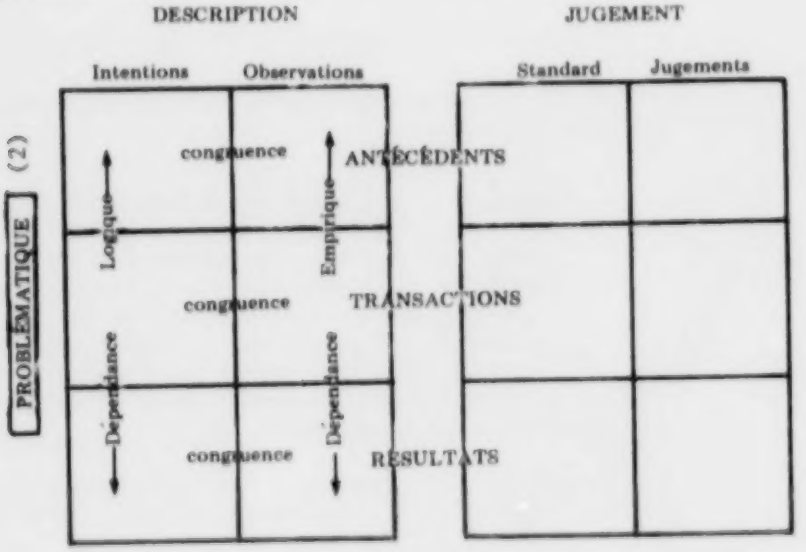
(1) Reproduit dans Worthen et Sanders, op.cit., pp. 106-125. pour une présentation plus détaillée du modèle de Stake, on se référera à M.A. Nadeau, L'évaluation des programmes d'études. Théorie et pratique. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1981, pp. 86-94.

3° Une des failles majeures des entreprises d'évaluation, selon Stake, c'est leur caractère étriqué. C'est pourquoi il plaide en faveur d'un type d'évaluation qui considérerait tous les éléments et tous les facteurs intervenant dans la conception et la mise en oeuvre d'un programme d'enseignement. Il suggère donc une méthodologie de l'évaluation dont l'envergure amène à vraiment tenir compte des multiples facettes du programme que l'on entend évaluer.

4° A cette fin, Stake propose deux matrices pouvant servir à planifier une entreprise d'évaluation et à la réaliser d'une façon formelle, rigoureuse et systématique. Ces deux matrices sont schématisées comme suit par M. A. Nadeau(1).

TABLEAU 3

Modèle d'évaluation de Stake: matrice de description et de jugement



(1) Op. cit., p. 88.

(2) Stake emploie le terme "rationale". Comme l'indique M. A. Nadeau, il s'agit en l'occurrence "d'énoncer la philosophie sous-tendant le programme ainsi que ce que l'on se propose de faire par l'intermédiaire du programme. La problématique devrait servir à l'évaluation des intentions ainsi qu'à l'identification des groupes de répondants devant éventuellement juger différents aspects du programme" (p.87).

Selon Stake, dans une entreprise d'évaluation, trois séries d'informations sont nécessaires: celles concernant les antécédents à la mise en oeuvre d'un programme; celles qui ont trait aux transactions qui caractérisent le processus d'enseignement et d'apprentissage; celles enfin qui touchent aux résultats de de l'enseignement et du programme. Ces données servent à décrire et à juger le programme que l'on évalue.

Dans la matrice descriptive se retrouvent d'une part les intentions (e.g. les buts, les objectifs, les comportements anticipés...) et d'autre part les observations: données provenant d'observations directes ou recueillies à l'aide d'instruments ou de techniques variés (e.g. questionnaires d'opinions, tests psychométriques...). Au plan des intentions, l'évaluateur se demandera s'il y a une dépendance logique entre les antécédents, les transactions prévues et les résultats visés. Son analyse se complétera par un examen de la congruence entre les intentions et les observations: en somme dans quelle mesure ce qui a été planifié s'est-il effectivement réalisé?

La matrice consacrée au jugement suppose que l'on explicite les standards à l'aide desquels on formulera un jugement: il peut s'agir soit de standards d'excellence absolus, soit de standards relatifs, auquel cas on compare les caractéristiques du programme évalué à celles d'autres programmes. Notons qu'ici encore les jugements ont pour objets les antécédents, les transactions et les résultats.

APPLICATION

Le Collège se retrouvera aisément avec le schéma de Stake.

1. Il décidera de procéder à une évaluation formelle de l'application des programmes, mettant fin ainsi aux évaluations informelles, basées sur des perceptions trop souvent incomplètes sinon erronées.

2. Le Collège utilisera les matrices de Stake pour cueillir des données tant pour la description des programmes que pour le jugement à porter sur eux, et pour organiser ces données en antécédents, transactions et résultats. De plus, les informations seront classifiées selon les aspects prévus, selon les aspects observés de l'application des programmes et selon des standards, qui serviront de critères soit relatifs, soit absolus.

Par exemple, la comparaison des résultats à un examen des étudiants du Collège avec les résultats au même examen des étudiants d'un autre collège constituerait un critère relatif, tandis qu'un standard absolu serait que 90% des étudiants réussissent le programme tel que décrit par la D.G.E.C.

3. La comparaison des données recueillies avec les standards va conduire l'évaluateur à une série de jugements qui serviront de base à des recommandations pour l'amélioration de ces programmes appliqués localement.

8— **DANIEL STUFFLEBEAM** (The Ohio State University)

La contribution de Stufflebeam à l'évaluation est très importante. On lui doit particulièrement le volume L'évaluation en éducation et la prise de décision publié en 1971 et résultat d'un groupe de travail dirigé par Stufflebeam. Ce livre, traduit en français par Jules Dumas a paru en 1980 aux Editions N.H.P., Casier postal 590, Victoriaville.

Il serait illusoire de vouloir présenter en quelques mots seulement les grandes lignes d'un volume de 464 pages!

Retenons que, pour le groupe de Stufflebeam, aux quatre étapes de l'évaluation correspondent quatre types de décisions que l'évaluation a justement pour but d'éclairer.

1— Évaluation contextuelle : ——→ **Décision de planification :**

C'est un type d'évaluation systématique et macro-analytique dont le but est de fournir un fondement conceptuel pour attribuer des objectifs au système (1). Elle définit le contexte, décrit les conditions souhaitées et celles qui prévalent au sujet de ce contexte, identifie des besoins à satisfaire et des occasions favorables qu'on a négligé de saisir, et détermine quels sont les problèmes qui empêchent de satisfaire aux besoins et de saisir les occasions qui s'offrent (2).

Un type décisionnel qui repose sur une évaluation contextuelle qui spécifie les objectifs à atteindre dans un système d'éducation(2).

(1) Les soulignés sont de nous.

(2) Stufflebeam, op. cit., pp. 449-450.

2— Évaluation d'intrants : ⟶ **Décisions de structuration :**

Ce type d'évaluation est essentiellement ad hoc et micro-analytique et son but est de fournir l'information pour déterminer comment utiliser les ressources pour atteindre les buts du programmes (1). Il identifie et jauge les capacités pertinentes des organismes responsables, les stratégies pour atteindre les buts du programme et les projets visant à mettre en oeuvre une stratégie choisie (2).

Un type décisionnel appuyé par l'évaluation d'intrants et qui spécifie les moyens de parvenir aux buts qui ont été fixés à la suite de décisions de planification (2).

3— Évaluation de processus : ⟶ **Décisions de mise en oeuvre :**

Ce type d'évaluation fournit une rétroaction périodique aux responsables de la mise en oeuvre des plans et des procédures (1). Elle vise trois objectifs: 1. déceler ou prédire les défauts dans le plan de procédure ou dans sa mise en oeuvre au cours des phases d'actualisation; 2. fournir de l'information en vue de décisions programmées; et 3. conserver un dossier de la procédure à mesure qu'elle se déroule (2).

Un type de décisions qu'éclaire l'évaluation de processus et qui implique des choix lors de l'actualisation du plan d'action élaboré par les décisions de structuration (2).

4— Évaluation de produit : ⟶ **Décisions de révision :**

Ce type d'évaluation mesure et interprète les réalisations à la fin du cycle du projet(1) et aussi souvent qu'il le faut durant son déroulement. Il estime dans quelle mesure les buts sont en voie d'être atteints en considérant les efforts de changement à l'intérieur du système (2).

Un type décisionnel appuyé par l'évaluation de produit et qui s'intéresse aux choix en vue de déterminer s'il faut continuer, interrompre, modifier ou changer radicalement une activité axée sur la solution à un problème de système (2).

Pour chacune de ces étapes, l'évaluation est le procédé qui consiste à délimiter, obtenir et fournir de l'information utile pour juger des décisions possibles.

---

(1) Les soulignés sont de nous.

(2) Stufflebeam, op. cit., pp. 449-450.

APPLICATION

Le Collège sera attiré par la clarté des exposés de Stufflebeam. Voici son plan.

1. Le Collège identifiera le type de décisions qu'il a l'intention de prendre eu égard à l'application des programmes. Dans le cas qui nous occupe, Le Collège entend mener une évaluation exhaustive et désire prendre les quatre types de décisions (planification, structuration, mise en oeuvre et révision).

2. Dans un premier temps, en évaluation contextuelle, Le Collège réexaminera les décisions prises par la D.G.E.C. sur les objectifs des différents programmes. En ce sens, en collaboration avec les personnes de la D.G.E.C. et de la coordination provinciale qui sont chargées de prendre les décisions, Le Collège se centrera sur la description de chaque programme pour identifier les problèmes ou les besoins qui existent dans chacun des programmes du collège et ensuite identifier et décrire les objectifs qui, s'ils étaient atteints, résoudraient les problèmes ou satisferaient les besoins.

3. Dans un deuxième temps, Le Collège pratiquera l'évaluation des intrants. Il étudiera l'utilité de toutes les stratégies proposées pour atteindre les objectifs et déterminer ce qui sera vraisemblablement le plus effectif. Le Collège décidera comment utiliser les ressources pour atteindre les buts du programme.

   Notons que l'évaluation aura permis de délimiter, obtenir et fournir l'information dont Le Collège a besoin pour prendre ses décisions de structuration. Elle avait joué un rôle analogue pour les décisions de planification consécutives à l'évaluation contextuelle.

4. En troisième lieu, Le Collège entreprendra une évaluation des processus, c'est-à-dire qu'il instaurera un système pour fournir une rétroaction périodique sur la façon dont fonctionnent les stratégies choisies. Peut-être les méthodes retenues ne conviennent-elles pas à certains groupes d'étudiants? Ce système devrait rendre Le Collège apte à dépister les défauts non prévus soit dans les stratégies elles-mêmes soit dans leur mise en oeuvre. Encore ici, il s'agira de délimiter, obtenir et fournir l'information susceptible de favoriser la prise de décisions requises pour un fonctionnement optimal des programmes.

5. Finalement, Le Collège, dans une évaluation du produit, va chercher à délimiter les résultats de certains programmes qu'il désire utiliser comme base afin de porter un jugement

sur l'efficacité des autres programmes, c'est-à-dire pour déterminer si les objectifs ont été atteints. S'agit-il du taux de placement des étudiants sur le marché du travail ou du taux d'admission à l'université? S'agit-il de la satisfaction des étudiants? S'agit-il des connaissances et des habiletés acquises par les étudiants? Toutes les dimensions de la question sont explorées. Par la suite, Le Collège précisera les informations dont il a besoin, les sources de ces informations, la façon de les recueillir, etc., et il identifiera les éléments que devra contenir le rapport d'évaluation.

9— **MALCOM PROVUS** (University of Virginia)

Provus a collaboré avec Stufflebeam à la rédaction du volume L'évaluation en éducation et la prise de décision. Auparavant toutefois, alors qu'il était directeur de recherche pour les écoles publiques de Pittsburg (Pa.), il avait mis au point et publié un modèle systématique d'évaluation centré sur l'identification des écarts ("discrepancy") entre des standards et les résultats obtenus par un programme éducatif. Ce modèle fut présenté une première fois dans un article publié dans le NSSE 68th Yearbook, part II, 1969, pp. 242-283, puis il fut repris en 1971 par Provus dans un ouvrage intitulé Discrepancy Evaluation. Berkeley Calif: McCutchon Publishing Corporation, 1971(1).

Le modèle de Provus repose sur deux idées fondamentales:

a) toute évaluation implique nécessairement la comparaison d'une réalité ou d'une performance à des standards préalablement définis;

b) la comparaison performance — standards est susceptible de mettre en lumière des écarts significatifs qui deviendront les indicateurs du changement à apporter au programme évalué ou aux standards définis.

Plus spécifiquement, Provus définit l'évaluation de programme de la manière suivante:

---

(1) Popham op.cit., pp. 39-41, Worthen et Sanders op.cit., pp. 170-207 ainsi que M.A. Nadeau op. cit., pp. 110-114, consacrent plusieurs pages au modèle de Provus. Worthen et Sanders, pour leur part, reproduisent intégralement l'article mentionné plus haut.

"L'évaluation de programme est le processus qui permet:

1. *de définir les standards d'un programme;*
2. *de déterminer si des écarts existent entre certains aspects d'un programme et les standards qui s'y rapportent, et*
3. *d'utiliser l'information révélée par les écarts pour modifier, soit le programme, soit les standards utilisés."*

Provus (1971).

Les écarts révélés par la comparaison performance — standards indiqueront les faiblesses du programme. Pour corriger ces faiblesses, les responsables du programme, en relation avec l'équipe d'évaluation, pourront traiter la situation à l'aide d'un processus de solution de problèmes.

Le modèle de Provus implique donc que l'évaluation de programme se fait dans une approche concertée. Ainsi deux équipes, celle des évaluateurs et celle qui regroupe les responsables du programme, travaillent de concert à l'évaluation et à l'amélioration de ce programme. Toutefois, l'équipe d'évaluation doit être constituée en respectant certains critères. Provus attache de l'importance à la composition de l'équipe d'évaluation, à sa fonction et aux rôles qu'elle doit jouer pour être efficace. Nous ne développerons pas ici ces éléments, nous contentant de renvoyer le lecteur à l'article de Provus précédemment cité et reproduit par Worthen et Sanders (pp. 186-195).

Dans l'esprit de Provus les responsabilités de l'équipe d'évaluation et celles qui incombent aux responsables du programme et/ou à l'institution sont clairement réparties:

a) le traitement des intrants du programme appartient aux responsables du programme;

b) la définition des caractéristiques des extrants et celles qui ont trait aux intrants sont sous la juridiction de l'institution;

c) la boucle de rétroaction et les opérations relatives à son fonctionnement sont du ressort de l'équipe d'évaluation.

Dans ce modèle, le fonctionnement de la boucle de rétroaction a pour effet de mettre à la disposition des gens concernés les informations relatives aux écarts pouvant exister entre le fonctionnement du programme et les standards pré-définis. Pour Provus, il ne peut y avoir d'évaluation sans identification d'écarts et il ne peut y avoir d'identification d'écarts sans standards. Pour ces raisons, la première tâche importante en évaluation consiste à "obtenir" des standards.

Le modèle d'évaluation de Provus repose sur deux dimensions fondamentales: une démarche comportant cinq (5) étapes et une dynamique d'évaluation s'appliquant aux quatre (4) premières étapes de la démarche.

a) La dynamique

La dynamique du modèle de Provus est représentée par le schéma suivant:

S = Standard
F = Fonctionnement
C = Comparaison entre S et F
E = Ecart observé en C
A = Abandon du programme
M = Modification de S ou F
(1) = la première étape de la démarche d'évaluation
(2) = la deuxième étape de la démarche d'évaluation

Il s'agit donc, à partir des standards, d'analyser le fonctionnement du programme et d'identifier, le cas échéant, un ou des écarts. Compte tenu de l'écart identifié, quatre types de décisions pourront être prises:

a) modifier les standards (S)

b) modifier le programme (F)

c) passer à l'étape suivante (2)

d) mettre fin au programme (A)

Selon Provus, cette dynamique présente un double avantage: elle permet d'évaluer un programme et chacune de ses étapes en même temps qu'on définit des standards qui serviront à l'évaluation des étapes subséquentes. Autrement dit, le modèle de Provus permet une évaluation formative et sommative (cf. Scriven).

b) La démarche

La démarche du processus compte cinq étapes:

1. Définition
2. Implantation
3. Le processus
4. Produit
5. Comparaison

1. Définition

Cette étape est centrée sur la définition de ce qu'est le programme évalué. Il s'agit donc d'obtenir toute l'information nécessaire à bien préciser:

a) le but et les objectifs du programme;

b) les caractéristiques des étudiants, des enseignants, des autres catégories de personnel reliées au programme ainsi que des autres ressources nécessaires à l'atteinte des buts et objectifs;

c) les activités éducatives devant permettre l'atteinte des buts et objectifs;

d) les éléments de support et d'encadrement (installations, matériel, équipement, supervision) nécessaires à l'atteinte des objectifs.

2. Implantation

La deuxième étape a pour but de vérifier si l'implantation du programme se réalise en conformité avec le plan prévu à cet effet. Ainsi les éléments précisés à l'étape Définition deviendront les standards d'évaluation (S) permettant de faire les comparaisons utiles (C) et d'identifier les écarts (E). Cette identification permettra aux responsables du programme, en appliquant un processus de solution de problèmes, de retenir la décision la plus adéquate; modifier les standards, modifier le programme, passer à l'étape suivante ou mettre fin au programme.

3. Le processus

La troisième étape de la démarche vise à vérifier si les éléments du processus mis en place à l'étape ① permettent effectivement l'atteinte des objectifs intermédiaires du programme. C'est donc dire qu'à cette étape, le programme étant en marche mais pas encore terminé, on peut faire les derniers ajustements avant la fin des opérations. Cette étape consiste en quelque sorte en une évaluation formative menée en cours d'action. On pourra ici aussi appliquer la typologie des décisions.

4. Produit

A cette étape de la démarche d'évaluation, le programme est supposé avoir donné ses résultats et les buts devraient être atteints. Il s'agira donc de déterminer, à la lumière des standards et des performances des étudiants, dans quelle mesure les buts du programme ont été atteints. Les standards utilisés à cette étape sont ceux qui ont été définis et/ou revisés à l'étape ① . Ici aussi, la typologie des décisions s'applique.

5. Comparaison

La dernière étape de la démarche consiste à faire une évaluation des coûts-bénéfices du programme. Cette évaluation pourra être réalisée en comparant le programme évalué à d'autres programmes de même nature. Toutefois, Provus souligne qu'en deça de certaines conditions (planification et processus comparables, coûts des intrants préalablement identifiés...) la comparaison est impossible.

APPLICATION

Si Le Collège choisissait d'appliquer le modèle de Provus, il constituerait d'abord une équipe d'évaluation conforme aux spécifications, réunissant un certain nombre de spécialistes (en évaluation, psychométrie, recherche, rédaction technique, etc.).

Cette équipe d'évaluation travaillerait en relation avec les responsables du programme à réaliser les actions suivantes:

a) produire une liste de standards rencontrant les exigences de toutes les parties impliquées dans le processus. Cette liste de standards pourra être modifiée éventuellement;

b) les caractéristiques du programme de même que ses buts et objectifs seront clairement définis;

c) des stratégies, méthodes et instruments de cueillette de données seront mis au point;

d) les données recueillies seront comparées aux standards afin d'identifier les écarts, lors de l'implantation du programme ou pour vérifier jusqu'à quel point le programme atteint ses objectifs;

e) dans le cas où des écarts sont identifiés, on en cherchera les causes et un processus de solution de problèmes permettra de décider si ce sont les standards ou le programme qu'il faut modifier;

f) enfin, quelque soit la décision retenue, les membres de l'équipe d'évaluation et les responsables du programme devront être parvenus à une position commune.

10— L'APPROCHE NATURALISTIQUE

INTRODUCTION

Dans l'ouvrage intitulé Effective Evaluation. Improving the Usefullness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches(1), Egon G. Guba et Yvonna S. Lincoln proposent l'exploration de nouvelles avenues dans la pratique de l'évaluation en éducation. Confrontés à des constats d'importance primordiale reliés au contexte humain, politique et culturellement pluraliste dans lequel s'effectue l'évaluation, ces auteurs investissent de leur temps à chercher du côté des modèles, des concepts, des techniques et des instruments respectueux de la nature de ce contexte. Ainsi, pour les tenants de cette nouvelle approche, il est de plus en plus évident que l'évaluation doit tenir compte dans sa pratique quotidienne des facteurs humains qui se présentent et des phénomènes politiques qui interviennent. Il leur apparaît, en outre, qu'il est de plus en plus difficile, dans nos sociétés pluralistes, de fonder le déroulement de l'évaluation sur l'obtention de consensus et la convergence des valeurs. En conséquence, il faut s'appuyer sur la multiplication des négociations et des transactions entre des parties opposées dans leur point de vue respectif.

Pour les auteurs, l'évaluation est un processus continu où le focus est mis sur l'interaction des agents touchés de près ou de loin par l'entité ou l'objet à être évalué. Une des tâches principales de l'évaluateur consiste donc à bien saisir les

---

(1) Guba, Egon G. et Lincoln, Yvonna S. Effective Evaluation. Improving the Usefullness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches. Jossey-Bass Limited, 1981, pp. 23-27.

intérêts, les questions et les opinions bien souvent discordantes des différents interlocuteurs. En clair, l'explicitation des questions auxquelles l'évaluateur a à répondre et l'énoncé des objectifs, des hypothèses de travail et des instruments de mesure doivent faire partie intégrante du plan d'évaluation et servir de base ou de point de départ à ce plan. C'est qu'en fait l'évaluateur doit prendre pour acquis qu'il est plus judicieux de rendre utiles les données de l'évaluation et d'être moins précis au niveau de l'écriture statistique.

1. Les caractéristiques de l'approche naturalistique

En prenant comme point de repère certains thèmes majeurs, Guba et Lincoln, faisant suite à Stake(1), effectuent une comparaison entre l'approche qu'ils proposent (que nous qualifierons dorénavant de "naturalistique") et l'approche traditionnelle.

1.1 Au sujet de la démarche: Alors que l'approche traditionnelle privilégie un ordonnancement des séquences de travail conforme à la démarche scientifique donnant une prépondérance au contrôle et à la structuration des tests, l'approche naturalistique met l'accent sur l'implicite, laissant place, à la lumière des propos des informateurs, à des modifications dans les séquences de travail qui étaient prévues à l'avance.

1.2 Au sujet des valeurs: Admettant le caractère pluraliste de la culture américaine, l'approche naturalistique intègre au processus d'évaluation non seulement les hypothèses sur lesquelles il y a consensus, mais aussi celles dont la teneur démontre un conflit de valeurs entre les différents agents concernés par l'objet ou la matière à évaluer.

1.3 Au sujet du design d'évaluation: Alors que l'approche traditionnelle met l'accent sur les buts, les intentions, les objectifs, les hypothèses a priori, l'approche naturalistique est davantage préoccupée par les réactions de ceux qui ont partie prenante à l'évaluation donnant prise au renouvellement et à la réexplicitation du design, c'est-à-dire à la reformulation, s'il y a lieu, des buts, des intentions, des objectifs, des hypothèses et des instruments.

1.4 Au sujet de l'évaluateur: Dans l'approche naturalistique, le rôle de l'évaluateur est

---

(1) Stake, R.E. (Ed.). Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach. Columbus, Ohio, Merrill, 1975.

moins celui d'un stimulant et beaucoup plus celui d'un intervenant qui sait écouter et se voit stimulé par les commentaires des partenaires de travail.

1.5 Au sujet des méthodes: Si l'approche traditionnelle fait emploi de méthodes objectives, par l'utilisation d'instruments valides donnant lieu à des instruments d'ordre quantitatif, l'approche naturalistique s'en remet à l'application de méthodes plus subjectives et plus qualitatives (utilisation abondante de l'entrevue non directive et de l'observation participante) dont le fondement se retrouve dans l'interaction et la négociation.

1.6 Au sujet de la communication: A l'opposé de la démarche traditionnelle, les relations qui prennent forme entre l'évaluateur et les informateurs qui ont partie prenante à l'évaluation, témoignent du caractère informel des communications donnant l'envol à la cueillette d'informations multiples. De toute évidence, l'évaluateur par la formulation orale de ses perceptions se veut le miroir ou le reflet d'un vécu et du même coup, relance le débat de façon à permettre la participation de tous au processus d'évaluation.

2. Les trois règles fondamentales

En somme cet exposé des caractéristiques propres à l'approche naturalistique par le biais d'une comparaison avec les traits essentiels à l'approche traditionnelle nous renvoie à trois règles fondamentales servant de guides à la conduite d'une évaluation dans un milieu.

2.1 La première règle est reliée aux vues de la réalité conçue par les promoteurs de l'approche naturalistique comme multiple, divergente et interreliée par opposition à une saisie où sont mises en évidence la singularité, la convergence et la fragmentation.

2.2 La deuxième règle a trait à la nature des liens entre l'évaluateur d'une part et les informateurs ou les répondants d'autre part qui devraient témoigner d'une très grande complémentarité des tâches respectives et de leur interdépendance.

2.3 La troisième règle tient à la nature des affirmations apportées qui, dans l'approche naturalistique, font davantage état des différences que des similitudes et des généralisations.

Or, ces trois règles que l'on peut également considérer comme des postulats de base s'avèrent essentielles à respecter dans la gouverne de l'évaluation selon une perspective naturaliste. Bien plus, dans le cadre d'une évaluation en éducation, leur considération est primordiale puisque c'est la détermination d'une valeur extrinsèque qui nous préoccupe avant tout.

3. La valeur extrinsèque, formative ou sommative

En effet, si l'on peut juger d'un objet ou d'une entité à évaluer selon une valeur en soi (valeur intrinsèque), celui-ci ou celle-ci peut également être évalué selon son impact dans le milieu concerné. En d'autres termes, la fixation d'une valeur extrinsèque est assujettie aux changements qui prennent forme dans un milieu, à l'échelle des valeurs auxquelles adhèrent les interlocuteurs du milieu et aux conflits qui s'ensuivent. Cette interdépendance entre l'estimation d'une valeur extrinsèque et le contexte afférent a fait dire aux auteurs que tout changement observé dans un milieu entraîne nécessairement des modifications à la valeur extrinsèque.

Or, les conséquences d'un tel constat sont de taille: ainsi, on peut déjà entrevoir que l'approche naturaliste suppose une connaissance continuellement remise à jour des éléments constituants du milieu étudié. A titre d'exemple, par un retour en arrière, il devient nécessaire à chacune des étapes du processus d'évaluation d'interroger les caractéristiques propres (sexe, âge, statut, etc.) aux groupes d'interlocuteurs concernés; dans l'éventualité de changements intervenus ou à intervenir, il sera alors judicieux de questionner l'impact de ces changements sur le jugement de valeur posé antérieurement.

Plus encore, la dynamique rattachée à l'attribution d'une valeur extrinsèque implique que les critères servant de guides à la mesure de cette valeur recèlent des contenus fort distincts selon les milieux concernés.

En résumé, l'EVALUATION EXTRINSEQUE, FORMATIVE OU SOMMATIVE, vient interroger l'ajustement de l'entité évaluée au contexte local ou au milieu étudié, à la lumière des standards établis par des équipes de travail de ce milieu. Le tableau qui suit vient illustrer ce résumé par le parallèle effectué entre d'une part l'évaluation menant à la fixation d'une valeur intrinsèque et d'autre part l'évaluation menant à la fixation d'une valeur extrinsèque.

TABLEAU No 1:

LES EVALUATIONS INTRINSEQUE ET EXTRINSEQUE ET LEUR LIEN RESPECTIF AVEC L'EVALUATION DE TYPE FORMATIF D'UNE PART ET L'EVALUATION DE TYPE SOMMATIF D'AUTRE PART.

TYPE D'EVALUATION	INTENTION VISEE PAR L'EVALUATION: EVALUATION INTRINSEQUE OU DEVELOPPEMENTALE	EVALUATION EXTRINSEQUE OU D'AJUSTEMENT AU CONTEXTE LOCAL
FORMATIF	. Intention visée: Modifier et améliorer un devis . Informateurs-clés: Equipe travaillant au développement de l'entité à évaluer . Source de standards: Un panel d'experts reconnus dans le domaine étudié	. Intention visée: Ajuster l'entité à évaluer au contexte local . Informateurs-clés: Equipe locale travaillant à cet ajustement . Source de standards: La confirmation des problèmes énoncés et des valeurs par les informateurs du milieu étudié.
SOMMATIF	. Intentions visées: Critiquer, certifier et autoriser l'entité à évaluer . Informateurs-clés: Les pairs professionnels . Source de standards: Un panel d'experts reconnus dans le domaine étudié	. Intentions visées: Certifier et autoriser l'entité à évaluer par une utilisation locale permanente . Informateurs-clés: Les décideurs locaux . Source de standards: La confirmation des besoins locaux par les informateurs du milieu étudié

Dans le secteur de l'éducation, l'évaluation intrinsèque selon une perspective formative convient aux situations où il est question d'améliorer le devis d'un nouveau programme, d'un nouveau curriculum. Ce devis, une fois soumis à un panel d'experts dans le domaine examiné, est évalué par les membres d'une équipe de travail qui ont un pouvoir décisionnel sur les changements à venir.

Les améliorations étant apportées au devis, ce dernier, dans un second temps, est soumis à l'approbation formelle d'une équipe de professionnels qui, pour ce faire, effectuent auprès d'experts dans le domaine concerné, les consultations appropriées; en somme, il s'agit là d'une évaluation intrinsèque mais cette fois de type sommatif qu'il faut considérer comme préalable à toute évaluation extrinsèque. En effet, avant d'évaluer l'ajustement d'une entité à un contexte local, il faut d'abord s'assurer de la "valeur en soi" de cette entité.

Comme il a déjà été expliqué plus haut, le processus qui vise à ajuster une entité aux besoins locaux relève d'une démarche d'évaluation extrinsèque de type formatif. Un tel ajustement se concrétise lorsque sont connus des membres de l'équipe de travail qui oeuvre à cet ajustement les besoins et les valeurs des informateurs ou des répondants du milieu étudié; plus encore l'ajustement sera possible dans la mesure où les informateurs diront se reconnaître dans l'énoncé des valeurs et des caractéristiques propres à leur milieu.

Enfin, par le biais de l'évaluation extrinsèque, établie selon une perspective sommative, il s'agit de certifier et d'autoriser l'entité à évaluer en vue de son insertion permanente dans le milieu étudié. Ceux qui auront à décider devront s'appuyer sur le caractère véridique et fiable des données recueillies; dans le cadre de l'approche naturalistique, la confirmation de la justesse des données et de leur interprétation par les informateurs du milieu constitue la mesure de la véridicité et de la fiabilité.

4. La démarche naturalistique et la démarche scientifique

De fait, le discours antérieur est révélateur du choix des auteurs en faveur d'une démarche moins familière aux tenants de la recherche expérimentale fondée sur le paradigme de l'approche scientifique et ce à deux égards:

4.1 En ce qui regarde l'apport des théories déjà connues, Guba et Lincoln invitent l'évaluateur à une extrême prudence quant à leur utilisation immédiate. Etant donné l'attitude d'ouverture inhérente à l'approche naturalistique, l'évaluateur trouvera intérêt à dégager des faits

observés systématiquement une théorie "à ras de sol" tenant compte des situations empiriques et des liens de collaboration qui prévalent entre les professionnels d'une part et tous ceux qui ont partie prenante au processus d'évaluation.

4.2 En ce qui regarde les conditions d'examen de l'entité à évaluer, loin de privilégier une situation de laboratoire dans un "contexte inventé", Guba et Lincoln incitent l'évaluateur à travailler dans des conditions dites naturelles empreintes de changements, de nouveautés et d'éléments imprévisibles. Il s'agit pour l'évaluateur de témoigner, lors des différents moments de l'évaluation, de la complexité de la situation en englobant dans la problématique à reviser de façon constante tous les éléments de la situation qui rendent compte de cette complexité.

De fait, Guba et Lincoln s'opposent à une sélection trop grande et définitive de variables (âge, sexe, statut social, etc.) qui au point de départ d'une évaluation délimite le champ de l'investigation et confine l'évaluateur dans une attitude non propice à la découverte d'explications peut-être plus conformes à une réalité qui n'est plus celle du point de départ.

Bien sûr, les auteurs reconnaissent le bien-fondé d'effectuer un choix de certaines variables considérées comme variables indépendantes, et plus encore, d'exercer sur elles des contrôles en vue de déterminer l'importance relative de chacune d'entre elles sur l'entité à évaluer.

Toutefois, il serait contre-indiqué, sous prétexte de ne pas déroger de la méthodologie proposée, de fermer l'oeil sur d'autres variables qui, au cours de la démarche, semblent avoir une incidence de plus en plus importante et posent plus clairement la problématique certainement incomplète au début du processus d'évaluation. En définitive, au fur et à mesure que la méthodologie de l'évaluation se déploie, l'évaluateur peut être confronté à d'autres considérations qui, dans la plupart des cas, viennent compléter les hypothèses formulées a priori. Loin d'évacuer ces nouvelles informations, l'évaluateur en tiendra compte et tentera de les insérer aux séquences de travail et au design tels que déjà définis.

5. Les difficultés méthodologiques

Bien sûr, en adoptant l'approche naturalistique, l'évaluateur doit surmonter certaines difficultés méthodologiques spécifiques à cette approche; on peut assimiler ces difficultés au libellé de quelques questions à regrouper autour de deux thèmes

majeurs: un premier thème ayant trait au regroupement des informations recueillies en catégories, et un second, aux règles de rigueur scientifique à appliquer à l'observation, à l'analyse et à l'interprétation des données.

5.1 Au sujet du regroupement des informations recueillies en catégories: Dans un premier temps, Guba et Lincoln traduisent d'un seul jet ce qui à ce jour constitue un ensemble d'impasses à dénouer et d'obstacles à relever pour qui veut pratiquer l'évaluation selon l'approche naturalistique; en effet, étant donné les traits essentiels à cette approche:

- Comment déduire des informations obtenues des ensembles de catégories réellement représentatives des intérêts et des problèmes vécus par les répondants?

- A partir de quels critères peut-on unifier et catégoriser les informations reçues?

- Sur quelle base est-il possible d'affirmer que les catégories construites sont suffisantes et satisfaisantes?

- Sur quelles règles peut-on s'appuyer pour juger de la pertinence ou non d'une information?

- Quand est-il possible de clore la cueillette des données?

Puisant aux expériences antérieures, les auteurs essaient de répondre à cet ensemble de questions sous forme de leçons à tirer:

- La confection d'un ensemble de catégories s'effectue en plusieurs étapes et doit être continuellement soumise à l'attention et à la critique des interlocuteurs touchés de près ou de loin par l'entité évaluée.

- Le retour continuel aux interlocuteurs en vue d'obtenir d'eux l'approbation quant aux catégories retenues constitue une garantie essentielle au caractère crédible et exhaustif de celles-ci.

- Un ensemble de catégories sera jugé fiable, valide et complet si, vérifié par un second observateur, celui-ci est capable de déduire de cet ensemble une cohérence interne et se voit également capable de réintroduire les informations recueillies à l'intérieur de l'une ou de l'autre de ces catégories.

- Lors de l'analyse et de l'interprétation des données, l'évaluateur doit créer, imaginer, c'est-à-dire

retrouver dans les propos des différents interlocuteurs les liens que l'on peut en dégager, la logique inhérente, l'ordonnancement des faits. Ces tâches étant terminées, l'évaluateur y trouvera des indications à l'effet que le processus de cueillette des données est clos. A ces premières indications, d'autres viendront se greffer comme l'impossibilité d'identifier d'autres situations nouvelles à explorer, d'autres sujets à interviewer, d'autres documents à examiner et la rareté d'informations additionnelles aux données déjà amassées.

5.2 Au sujet des règles de la rigueur scientifique: Dans un second mouvement, Guba et Lincoln s'attardent sur les arguments des défenseurs de l'approche expérimentale pour qui l'approche naturalistique est peu respectueuse de la rigueur méthodologique. Voici un condensé de ces arguments présentés sous la forme interrogative:

Etant donné les propriétés de la démarche naturalistique:

- Comment peut-on être assuré de l'authenticité des informations recueillies et de leur interprétation?

- En quoi ces informations et cette interprétation recèlent-elles un caractère significatif si rien au départ n'indique à quelles questions l'on veut répondre?

- Est-il possible d'appliquer les résultats obtenus à d'autres situations?

- Quels sont les moyens utilisés par l'évaluateur en vue d'évacuer tout biais émanant de ses propres opinions sur le sujet évalué?

En réplique à ce questionnement, Guba et Lincoln proposent que les expressions "validité interne" et caractères "généralisable", "fiable" et "objectif" des données soient remplacées par d'autres, celles-là plus conformes à l'esprit que sous-tend l'approche naturalistique.

5.2.1 Au sujet de la validité interne: En sciences humaines, le retour aux sources d'information constitue le seul moyen dont dispose le chercheur pour évaluer l'admissibilité des faits qu'il rapporte. En d'autres termes, la validité des résultats obtenus et de l'interprétation qui s'ensuit se confond, pour les promoteurs de la démarche naturalistique, à ce qui semble plausible et digne de crédibilité. Des observations répétées, des investigations approfondies, l'utilisation de techniques différentes, la multiplication des interactions avec le milieu sont autant de garanties susceptibles de rendre compte de la vraisemblance des faits énoncés.

5.2.2 Au sujet de la généralisation: Etant donné les caractéristiques propres à l'approche naturalistique, il serait faux, selon les auteurs, de songer à une application plus générale ou à un transfert des faits observés dans une situation à d'autres situations. Il serait plus juste de remplacer l'idée de généralisation par celle d'un ajustement (fittingness) des faits observés à d'autres situations dont les attributs s'avèrent identiques à ceux de la première situation étudiée.

En effet, les tenants de l'approche naturalistique, étant d'abord préoccupés par la détermination d'une valeur extrinsèque, dépendante des changements qui prennent place dans un milieu, suggèrent d'évacuer la possibilité de généraliser au profit de la formulation d'hypothèses de travail; dans l'éventualité de songer à reprendre pour une situation nouvelle des hypothèses de travail déjà confirmées dans une situation antérieure, l'évaluateur devra procéder à une investigation approfondie de la nouvelle situation de façon à voir en quoi ces hypothèses peuvent servir de base au démarrage d'un processus d'évaluation.

5.2.3 Au sujet de la fiabilité des résultats: Peu enclins à vérifier la stabilité des résultats d'une recherche par la création d'un ensemble de conditions et de techniques raffinées, étant en cela contradictoires avec les principes de la démarche proposée, Guba et Lincoln introduisent le concept d'"auditibilité". Tout comme il revient à un inspecteur du gouvernement ou d'une firme reconnue d'officialiser l'écriture comptable d'une entreprise, un moyen de s'assurer de la fiabilité des résultats serait de confier à un second observateur le réexamen de l'analyse des faits et le soin d'attester que le travail est mené de façon rigoureuse et compétente.

5.2.4 Au sujet de l'objectivité: Réfutant la possibilité d'une objectivité complète malgré l'utilisation d'instruments sophistiqués, Guba et Lincoln suggèrent que l'adhésion des interlocuteurs du milieu à la justesse des données et de leur interprétation constitue la preuve de l'attitude neutre de l'évaluateur face à l'entité à évaluer. En ce cas, le fardeau de la preuve n'appartient plus à l'investigateur, mais aux interlocuteurs du milieu: ceux-ci, par leur approbation de la véracité des faits rapportés, viennent nécessairement confirmer la crédibilité à accorder à l'évaluateur.

6. L'évaluateur comme instrument

De toute évidence, l'apport principal de Guba et de Lincoln tient au rôle prépondérant qu'ils confèrent à l'évaluateur comme instrument indispensable à la cueillette des données. En effet ces auteurs, tout en justifiant leur point de vue, font état des avantages que cette perspective dévoile: comme instrument, l'évaluateur

- est en interaction avec le milieu, continuellement confronté à de nouvelles données et de nouvelles avenues d'observation, et sensible à la portée des répliques de tous et chacun;

- peut utiliser plusieurs grilles d'analyse ou cadres de référence faisant dès lors appel à son imagination, à sa créativité et à celle des répondants. Il s'ensuit, chez l'évaluateur, une perception holistique de la réalité: "ce qui est dit" n'est plus la seule donnée d'importance;

- peut rendre apparentes certaines dimensions de la réalité qui relèvent presque de l'inconscient ou de l'état latent;

- peut procéder très rapidement, selon la nature des nouvelles données, à la réorganisation des faits, au changement d'orientation de la recherche, à la formation d'hypothèses supplémentaires et à la vérification de celles-ci auprès des répondants;

- est capable d'approfondir, de scruter par la synthèse et les clarifications qui sont faites.

Bien sûr, Guba et Lincoln, tout comme leurs prédécesseurs, plaident également en faveur d'une équipe de travail, qui tout au long du processus d'évaluation, accompagne l'évaluateur dans son mandat spécifique. Les bénéfices rattachés à la formation d'un groupe de travail sont multiples.

- la complémentarité des rôles, des habiletés et des perspectives;

- la diversité des stratégies: selon le résultat escompté ou l'entreprise à effectuer,

on peut supposer que les attitudes des interlocuteurs sollicités par l'évaluation seront tantôt celles de la collaboration, tantôt celles du retrait; qu'il sera préférable de faire appel tantôt à des méthodes quantitatives, tantôt à des méthodes qualitatives. Or, un seul évaluateur ne peut s'adapter à ces différentes situations et être à la fois coopérant et investigateur, transparent et secret;

- la rigueur: ayant déjà vu que l'approche scientifique et l'approche expérimentale font référence à des méthodes différentes, des critères spécifiques, on peut penser que le respect de ces critères, de ces méthodes sera davantage assuré par les membres d'une équipe que par un seul évaluateur;

- le support mutuel: l'influence éminente des facteurs politiques et humains sur l'énoncé des jugements de valeur reliés au processus d'évaluation confirme le bien-fondé d'une équipe de travail, d'une part en vue de réduire l'impact des pressions exercées par certains interlocuteurs, d'autre part, en vue de garantir l'éthique professionnelle rattachée aux tâches d'évaluation.

APPLICATION

Le Collège ayant choisi de s'engager dans un processus d'évaluation, selon l'approche naturalistique:

- signera un contrat qui le liera officiellement à l'évaluateur. Lors de l'élaboration des clauses du contrat, deux points majeurs seront à considérer: dans un premier temps, certaines d'entre elles devront permettre d'annoncer l'intention visée par le processus qui sera mis en branle; s'agit-il d'une évaluation intrinsèque ou extrinsèque? Le jugement de valeur qui sera posé émanera-t-il d'une évaluation de type sommatif ou de type formatif? D'autres clauses traiteront de la nécessité ou non de mettre sur pied une équipe de travail dont le maintien pourrait être assuré tout au long du processus d'évaluation. Ou encore, une solution de rechange serait de constituer des comités ad hoc qui à certaines étapes du processus pourraient être plus habilités à répondre aux exigences du moment présent. Dépendant du contrat négocié entre l'évaluateur et l'institution, la composition d'un comité permanent et/ou de comités ad hoc sera tantôt à la discrétion de l'évaluateur, tantôt à celle des dirigeants de l'établissement.

- Dans le cadre de l'approche naturalistique, Le Collège laissera par la suite à l'évaluateur le temps requis à des prises de contact avec les informateurs et plus précisément le corps enseignant en vue d'une saisie adéquate des opinions de chacun en ce qui a trait à l'entité évaluée. Lors du déroulement de cette seconde étape du processus d'évaluation, l'évaluateur sera alors en mesure d'identifier les leaders du milieu, les éléments de

résistance et les opposants aussi bien que les occasions favorables et les points d'appui.

- A la lumière des contacts déjà établis et des opinions émises, Le Collège, dans un troisième temps, demandera à l'évaluateur de lui dresser les limites de l'entreprise et d'expliciter les problèmes et les sujets sur lesquels un jugement de valeur serait à formuler. En somme, à cette étape du processus, il revient à l'évaluateur d'élucider les intentions visées par chacun des groupes d'informateurs et d'examiner si ces intentions correspondent ou non à celles déjà verbalisées au moment de la signature du contrat.

- Ces vérifications étant accomplies, Le Collège invitera l'évaluateur à décrire le "design" de l'évaluation. Ainsi, pour chacun des problèmes à éclairer, chacune des propositions et chacun des sujets à analyser, l'évaluateur déterminera la nature des données à recueillir et des informations à regrouper et effectuera une sélection des instruments les plus appropriés c'est-à-dire les plus susceptibles de rendre compte du type de données et d'informations recherchées.

- L'analyse terminée, Le Collège et l'évaluateur devront se mettre d'accord sur les façons de rapporter les faits et leur interprétation. Toujours selon l'approche naturalistique, la prépondérance sera donnée au style du reportage, style qui répond le plus souvent aux attentes de chacun des groupes d'informateurs. En somme, préférence est donnée au rapport petit format, fournissant un portrait de la situation, selon un mode "naturel"; il sera intéressant à cet égard d'utiliser différentes formules comme l'étude de cas, le jeu de rôle.

CONCLUSION

De l'ensemble des pages précédents, on peut avancer sans se tromper que l'évaluateur, selon l'approche retenue par Guba et Lincoln devient le pivot autour duquel se fait l'exercice de l'évaluation. Bien que, dans la pratique quotidienne, le processus d'évaluation implique un amalgame de méthodes propres à l'approche scientifique et à l'approche naturalistique, il demeure toujours, selon les mêmes auteurs, que l'esprit devant animer l'évaluateur fera prévaloir la nécessité d'interactions continuelles avec le milieu, d'entretiens approfondis; en outre, l'évaluateur tiendra compte de changements qui interviennent tout au long du processus et d'interférences sur le contenu de la problématique.

En définitive, la crédibilité rattachée à l'évaluateur, la confiance qu'on lui manifeste sont des atouts importants, d'ordre capital, pour la bonne marche de l'évaluation selon une approche naturalistique.

11— CONCLUSION GÉNÉRALE DE LA PREMIÈRE PARTIE

On a pu le constater, il y a plusieurs manières d'évaluer un programme, par conséquent, il est assez facile d'en déduire, qu'il n'y a pas qu'une bonne manière d'évaluer. Dépendant des valeurs, des croyances de l'institution et de l'évaluateur (ou de l'équipe d'évaluation), dépendant du contexte, des buts visés par l'opération, du type d'objet d'évaluation, des ressources disponibles (temps, argent, personnes), un modèle inapplicable dans une situation pourra être des plus adéquats dans une autre. C'est ainsi que certains auteurs — Nadeau, Pophæ — prétendent qu'il peut s'avérer préférable, dans certains cas, de construire son propre modèle d'évaluation à l'aide des éléments les plus pertinents de plusieurs autres.

Les modèles que nous avons étudiés proposent bien sûr des processus et des démarches permettant d'évaluer un ou un ensemble de programmes. Cependant le lecteur aura remarqué que l'angle d'attaque varie d'un auteur à l'autre. L'un détermine la valeur d'un programme en se centrant sur le degré d'atteinte des objectifs, l'autre apprécie la valeur intrinsèque et extrinsèque des objectifs; un autre examine plus attentivement la congruence entre les moyens mis en oeuvre et les résultats obtenus, un autre encore articule son investigation en fonction du type de décision à prendre, etc. Autant d'auteurs, autant de modèles, autant de démarches, autant d'angles d'attaque, une fonction commune cependant: poser un jugement sur la valeur du programme.

Au delà des différences, l'analyse fait toutefois ressortir des convergences et des points communs.

1. Au plan conceptuel, l'évaluation vise à faire ressortir l'écart susceptible d'exister entre ce qui est (modèle descriptif) et ce qui devrait être (modèle idéal). Ce qui est, aura été soigneusement

observé, mesuré, répertorié, à l'aide d'instruments adéquats. Ce qui devrait être aura été clairement défini avant le début ou, au tout début des opérations, parce que c'est du modèle idéal (ce qui devrait être) qu'on tire les critères, normes et standards qui permettent de déterminer la valeur de l'objet évalué. Cette valeur "déduite" repose sur le postulat suivant: plus la réalité ressemble au modèle idéal, plus la valeur de ce qui est est grande. Autrement dit, plus l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être est mince, plus le programme est "bon" (1).

Ainsi, le modèle idéal sert de grille de lecture de la réalité, tout en servant de point d'appui aux jugements de valeur. Modifier le modèle idéal, c'est modifier les critères et standards d'évaluation, et c'est aussi modifier la nature du jugement qui découlera des opérations.

Il devient donc avantageux de définir ce modèle idéal avant le début des opérations. L'avantage de ce procédé, c'est qu'il permet, a priori, de déterminer à partir de quoi, les objets d'évaluation seront investigués, mesurés puis évalués. Ces facteurs étant connus de tous, les diverses composantes institutionnelles savent de manière explicite à quel type de comportements, d'attitudes, de valeurs et de résultats elles sont conviées. D'un autre côté, le modèle idéal, étant public, les normes, critères et standards qui en découlent sont donc soumis de facto à la discussion institutionnelle et deviennent ainsi l'objet d'un processus pouvant amener des modifications ou une redéfinition du modèle en vigueur tout comme nous avons pu le voir dans l'étude de l'approche naturaliste.

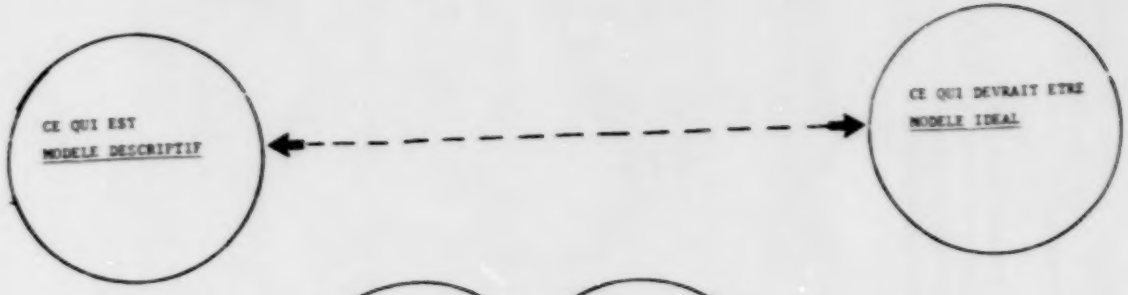
Reste à déterminer qui définit le modèle idéal. De manière générale, les auteurs que nous avons étudiés confient à l'évaluateur ou à l'équipe d'évaluation le soin de définir les critères et standards d'évaluation. Toutefois ils recommandent que ces critères et standards soient définis au terme d'une analyse des points de vue des différentes composantes de l'institution et de son environnement: (parents, groupes socio-économiques, etc.). Ce qui revient à dire que l'agent d'évaluation a la responsabilité de mettre en forme des critères et standards à partir d'un modèle idéal dont les principaux éléments sont fournis par l'institution (via chacune de ses composantes) et par son environnement.

---

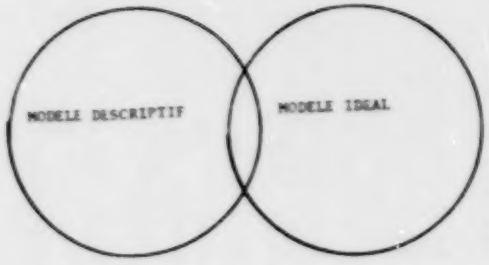
(1) Voir schéma à la page suivante.

REPRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DE LA RELATION
MODÈLE IDEAL – MODÈLE DESCRIPTIF – VALEUR

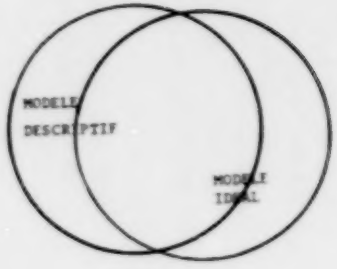
ECART IMPORTANT
PEU DE VALEUR



PEU DE RECOUVREMENT
FAIBLE VALEUR



BEAUCOUP DE RECOUVREMENT
GRANDE VALEUR



2. Au plan du processus, toutes les démarches étudiées ont en commun un certain nombre de "moments opérationnels".

En évaluation de programmes, il y a toujours un temps où un modèle idéal (ce qui devrait être) est explicitement défini. Ce modèle idéal donne les critères, normes et standards qui sont les points d'appui du jugement de valeur.

Il y a toujours un temps de préparation où les champs d'investigation, les variables, les instruments sont définis et mis au point.

Il y a ensuite un temps d'investigation qui permet de lire la réalité et de déterminer le modèle descriptif (ce qui est). Cette lecture de la réalité est effectuée à l'aide de différentes techniques et instruments d'investigation; recherches, mesures, analyses, questionnaires, études de documents, entrevues, etc.

Il y a encore un temps de comparaison où le modèle descriptif est mis en relation avec le modèle idéal. A ce moment des écarts sont possiblement constatés puis "mesurés".

Puis, vient le moment du jugement où l'on attribue une "valeur" à l'écart mesuré et ainsi on apprécie l'objet d'évaluation.

Finalement arrive le moment où l'on formalise le jugement en rédigeant un rapport qui pourra contenir les recommandations et les informations pouvant conduire à prendre les décisions et les actions propres à modifier le modèle descriptif ou le modèle idéal ou encore le modèle descriptif et le modèle idéal.

3. Au plan descriptif, nous pouvons, en nous inspirant des travaux de Guba et Lincoln (1), mettre en évidence les principales caractéristiques des modèles d'évaluation de programmes précédemment étudiés.

a) Une évaluation de programme est une entreprise formelle. En ce sens, l'approche utilisée, les champs d'investigation, les instruments, les critères et les standards sont du domaine public et on peut éventuellement en connaître la teneur.

---

(1) Guba, Egon G. et Yvonna S. Lincoln. Effective evaluation. Jossey-Bass Publishers, 1981, p. 28.

b) Les valeurs sous-jacentes à toute démarche d'évaluation sont consensuelles. On aura donc avantage à s'entendre sur les critères, les modes de participation, l'utilisation des résultats, etc. Toutefois, il se trouvera surement des situations ou le consensus est impossible. Dans ce cas, on aura avantage à bien enregistrer les différences, à les respecter et à en tenir compte tout au long de la démarche.

c) Le plan d'observation (la manière de découper la réalité à évaluer, en l'occurrence le programme) que les américains appellent "design", devra être complété avant le début des opérations. Ce plan d'observation s'il s'agit d'évaluer l'ensemble du programme et non seulement une de ses facettes devra toucher les intentions et la philosophie du programme, ses buts, ses objectifs, les moyens mis en oeuvre, les performances, les habiletés, les attitudes, les aptitudes, les résultats, la valeur et la qualité de l'enseignement qui y est dispensé. Notons toutefois que selon le modèle naturalistique le "design" peut se modifier en cours d'opération.

d) Le rôle de l'évaluateur ou de l'équipe d'évaluation amène à vérifier les performances du programme de manière intrinsèque et extrinsèque.

e) La méthodologie utilisée en évaluation de programme est explicite et connue de tous. Elle conduit à lire la réalité à partir d'instruments permettant de recueillir des informations quantitatives et qualitatives.

f) Généralement, le processus de rétroaction s'enclanche de manière formelle et prend la forme de comptes rendus et de rapports qui, le plus souvent, sont remis à la fin d'une étape de la démarche ou à la fin de l'opération, indiquent les méthodes suivies, pointent les variables utilisées et identifient les relations entre ces variables et les interprétations qui sont faites.

DEUXIEME PARTIE

ÉVALUATION GLOBALE

1— INTRODUCTION

Cette deuxième partie de notre document est consacrée à ce que nous appelons "l'évaluation globale". Que faut-il entendre par là? Quelle signification faut-il attribuer à cette expression qui peut facilement prêter à équivoque? Quelques brèves explications s'imposent qui devraient — nous l'espérons — faciliter la compréhension de notre terminologie.

Alors que l'évaluation de programmes a trait aux jugements de valeur que l'on peut être amené à porter sur un ou plusieurs des programmes éducatifs voire même des programmes d'activités d'une institution, l'évaluation "globale" se préoccupe de l'ensemble de l'institution, cette dernière étant considérée comme un tout, un système dont les différentes composantes se trouvent en interrelation constante.

En règle générale, dans la littérature américaine, on réfère à l'évaluation globale lorsqu'on traite d'évaluation institutionnelle. Cette pratique trouve son origine, croyons-nous, dans le mouvement de l'accréditation qui, dès ses débuts, a distingué l'accréditation de programmes de l'accréditation institutionnelle.

Compte tenu des buts de notre projet, des objectifs poursuivis à travers ce document sur les démarches types et de la tradition québécoise en matière d'évaluation, nous avons retenu l'expression "évaluation globale" pour désigner les entreprises et les modèles qui se préoccupent de l'ensemble de l'institution.

Nous allons passer en revue un certain nombre de courants, de modèles ou de démarches que l'on peut regrouper sous l'étiquette évaluation globale. Ceux que nous avons retenus peuvent se

répartir en trois catégories:

- ceux où le jugement de valeur est formulé par un agent ou un organisme externe à l'institution;

- ceux où le jugement de valeur émane d'un agent ou d'une instance interne;

- ceux où le jugement de valeur découle de l'utilisation d'un modèle préfabriqué.

L'évaluation globale faite par un agent ou un organisme externe est illustrée dans notre document par le courant américain de l'accréditation institutionnelle. L'évaluation finale y est en effet du ressort de l'agence d'accréditation s'appuyant sur des critères et standards qui lui sont propres.

L'évaluation globale faite par un agent ou une instance interne sera représentée par le courant de l'auto-évaluation institutionnelle.

H.R. Kells et Richard I. Miller sont associés au mouvement d'auto-évaluation américain (le "self-study"), tandis que le CADRE s'est fait au Québec le promoteur de l'auto-évaluation institutionnelle dans les années '70. On remarquera que lorsqu'il est question d'auto-évaluation institutionnelle, tous les processus, y compris le jugement de valeur proprement dit, sont pris en charge par des agents d'évaluation appartenant à l'institution même. Ceci vaut également pour le choix des critères et des standards en fonction desquels l'évaluation sera menée.

Le modèle CAPRI (College And Program Review Instruments), conçu et développé en Ontario, est un exemple de l'approche dite "préfabriquée" en évaluation globale. Nous qualifions ainsi une telle approche, parce que non seulement y propose-t-on aux institutions une démarche et des procédures mais on leur fournit également les techniques et instruments nécessaires. Questionnaires, feuilles de route, clés d'interprétation, etc. sont préparés à l'avance et peuvent être utilisés tels quels. Il y a toujours possibilité cependant d'apporter de légères modifications à l'instrumentation transmise.

Nous présentons aussi le modèle USHER (Uniting Science and Humaness for Educational Redesign). Le lecteur sera peut-être étonné de constater que ce modèle est davantage un modèle de gestion des institutions éducatives qu'un véritable modèle d'évaluation. Cependant il intègre dans sa démarche la dimension auto-évaluation. Il nous est donc apparu opportun de lui réserver une place pour mettre en évidence le fait que les racines de l'évaluation institutionnelle sont multiples et variées et d'autre part pour illustrer une façon parmi d'autres d'inté-

grer l'évaluation au fonctionnement normal des institutions.

L'ordre d'exposition des différents courants ou modèles ne correspondra pas à la catégorisation que nous venons de décrire. Nous commencerons par le mouvement d'accréditation parce qu'étant le plus ancien il a grandement influencé les autres écoles d'évaluation globale. Le modèle Usher sera ensuite présenté afin de fournir au lecteur un autre ensemble d'éléments utiles à la saisie de la dynamique institutionnelle de l'évaluation globale. Ensuite suivront les modèles de Kells, Miller et CAPRI. En dernier lieu, nous aborderons l'approche du CADRE, plus proche de notre réalité.

Notre présentation de chacun des modèles comportera les éléments suivants:

1. Précisions sur l'auteur ou l'organisme et références à certains ouvrages.

2. Mise en lumière de certaines caractéristiques du modèle.

3. Synthèse des principaux éléments de la démarche du modèle.

4. Limites du modèle.

5. Brève conclusion.

2- LE MOUVEMENT DE L'ACCRÉDITATION

A- DEFINITION

Si nous avons choisi de traiter en premier de l'approche accréditation, c'est qu'à notre avis elle représente le plus ancien mouvement d'évaluation globale et qu'à ce titre elle a inspiré la plupart des autres approches.

Le CADRE(1) définit l'accréditation comme étant la reconnaissance officielle par un organisme compétent, après évaluation, de la valeur des objectifs d'une institution et des moyens qu'elle prend pour les atteindre.

B- DEMARCHE

Le processus de l'accréditation se déroule grosso modo en suivant cinq étapes: démarches préliminaires du candidat, auto-évaluation de l'institution, visite d'un comité d'évaluation, réaction et engagement de l'institution, décision de l'agence.

---

(1) Gingras, Paul-Emile. Vers l'excellence par l'accréditation. Montréal, CADRE, 1970, p. 12.

1. Démarches préliminaires

Les démarches préliminaires se situent à deux niveaux. D'abord, compte tenu de ses besoins et de sa réalité, l'institution entamera des démarches visant à recruter l'agence d'accréditation qui correspond le plus à ses attentes. Ensuite des représentants de l'agence choisie rencontreront l'institution dans le but de l'informer de sa manière de procéder, de ses exigences, de ses procédures et des conditions nécessaires à la mise en marche du processus.

Pour peu que l'agence et l'institution en arrivent à une entente, l'agence offrira à l'institution les services de consultants et la documentation nécessaires à l'implantation et à la poursuite des opérations.

Les conseillers mis à la disposition de l'institution jouent un rôle important tout au long du processus: ils en facilitent la mise en oeuvre. Bien qu'intervenant rarement au niveau du contenu, leur expertise quant à la marche à suivre est fort utile et hautement appréciée.

2. Auto-évaluation

Pour réaliser son auto-évaluation, l'institution devra mettre en place une structure composée des éléments suivants: un comité d'orientation, un comité responsable des opérations, des groupes de recherche et comités de travail, et enfin, un comité de visite.

a) un comité d'orientation

Ce comité a la responsabilité de préparer, diriger et contrôler toute l'opération d'auto-évaluation. Ses membres sont recrutés au sein de l'institution et doivent jouir d'une bonne crédibilité. Le président de ce comité, le directeur général de l'institution et le président du comité responsable des opérations ("task force committee") sont les personnes clefs de l'opération.

b) un comité responsable des opérations ou comité de coordination

Ce comité, composé aussi de personnes recrutées au sein de l'institution, a la responsabilité de coordonner l'action des divers groupes de travail. Ses membres sont en général de bons organisateurs et de bons planificateurs. Ils ont à supporter l'action des groupes de travail en respectant les échéances et les

commandes du comité d'orientation. C'est à eux que revient aussi la mise en forme des divers rapports et du rapport final.

c) groupes de recherche et comités de travail

Formés de membres du personnel de l'institution, ces groupes ont pour tâche de recueillir l'information et de faire les études nécessaires pour répondre aux exigences des divers questionnaires et documents soumis par l'agence d'accréditation. Ainsi un comité peut être chargé des finances, un autre de divers programmes, un autre des équipements et ainsi de suite.

Généralement les agences fournissent aux institutions des guides et des procédures indiquant les divers types de comité, leur nombre, leur composition, les caractéristiques des personnes devant être recrutées, les modes de mise en place, les échéanciers, etc. Le travail est donc grandement facilité par l'agence. Certaines d'entre elles, par l'entremise de leurs conseillers, vont même jusqu'à donner une formation de base permettant aux diverses composantes de l'institution ainsi qu'aux membres des comités et groupes de travail de se familiariser avec la tâche à faire.

les opérations:

La structure étant en place, les comités commencent leur travail. Il s'agit de recueillir et de compiler les informations utiles à l'aide des instruments fournis par l'agence. Il s'agit en l'occurrence de formules, questionnaires et guides d'entrevues qui sont généralement publiés sous la forme de feuillets séparés, propres à chaque secteur d'activité.

Le CADRE (op. cit.) nous donne une bonne indication des secteurs inventoriés: comment l'institution se définit-elle? Comment définit-elle sa tâche et ses responsabilités envers les étudiants? Les objectifs définis sont-ils appropriés à l'institution telle qu'elle existe? Sont-ils adaptés aux besoins du milieu? Le travail d'ensemble de l'institution est-il vraiment orienté par ses objectifs? Les programmes, le contexte et le régime pédagogique permettent-ils d'atteindre les objectifs? L'institution a-t-elle le personnel, les ressources, les services et l'équipement requis à cette fin? Le financement est-il suffisant? Les modes de gestion sont-ils adéquats? Qu'est-ce qui fait dire à l'institution qu'elle réalise sa mission...?

Voilà quelques exemples de questions d'ordre quelque peu théorique. Celles-ci s'accompagneront toutefois de données objectives dans divers domaines comme par exemple le taux de réussite des étudiants, le nombre d'abandons dans divers programmes, le nombre de laboratoires, des exemples de plans de cours et d'examens, plus des données sur le budget général de l'institution.

Toute la communauté ou un échantillonnage de cette communauté (administrateurs, étudiants, enseignants, employés de soutien, professionnels, parents, membres du conseil d'administration, etc.) sera mobilisé sous une forme ou sous une autre. Les diverses composantes de l'institution auront à formuler leurs avis, leurs commentaires, leurs perceptions, leurs attentes sur l'institution dans son ensemble ou sur les actions menées dans certains secteurs spécifiques.

Il devient donc évident qu'une telle opération commandera un travail de discussion et de réflexion d'une ampleur considérable demandant du doigté, du temps et beaucoup de travail.

La phase auto-évaluation s'échelonnera sur plusieurs semestres (2 ou 3) au terme desquels on consignera dans un document de quelques centaines de pages (certaines agences exigent un maximum de deux cents pages) une description et une appréciation de l'institution et de ses composantes.

Dans certains cas, ce document sera diffusé dans l'institution ou simplement transmis à la direction générale et au conseil d'administration. Dans tous les cas cependant, il sera remis à l'agence d'accréditation qui, dans le cadre d'un délai préalablement fixé, l'étudiera.

Le dépôt du rapport final d'auto-évaluation marque la fin de l'étape la plus longue, la plus onéreuse et la plus importante du processus. Souvent, il se sera écoulé deux ans entre le début de l'étape préliminaire et la fin de l'auto-évaluation.

3. Visite du comité d'évaluation ou comité de visite ("visiting committee")

Quelques semaines ou quelques mois après le dépôt du rapport d'évaluation, un comité, composé d'experts et de collègues volontaires provenant d'institutions accréditées viendra pendant quelques jours (deux, trois ou quatre) visiter l'institution.

Au préalable, l'institution et l'agence se seront entendues sur la composition du comité — certains membres pouvant être suggérés par l'institution —, sur les dates de la visite, sur la procédure à suivre et sur l'horaire à respecter. Suite à cette entente, l'institution mettra au point le programme de la visite (qui rencontrer, quand et où) et le soumettra à l'agence. Le comité de visite a pour tâche d'étudier l'institution à la lumière des objectifs qu'elle s'est donnés et des principes, standards et critères de l'agence.

Dans certains cas, l'agence donnera une formation propre à faciliter le travail du comité de visite. Généralement cependant, le comité de visite reçoit une série d'instruments et de procédures, parfois très détaillées, qui orientent sa démarche et facilitent sa tâche.

Le comité de visite étudie le rapport d'évaluation, rencontre des groupes ou des représentants des diverses composantes de l'institution et visite les locaux de l'institution.

Au terme de la visite, le comité compare ses vérifications et perceptions au rapport d'auto-évaluation de l'institution et rédige à son tour un rapport qu'il remet à l'agence. Habituellement l'agence acheminera le rapport du comité de visite à l'institution, ce qui déclenchera la quatrième phase du processus d'accréditation.

4. Réaction et engagement de l'institution

Certaines agences exigent que l'institution réponde formellement au rapport du comité de visite (Kells, 1980). Pour d'autres agences, pareille réponse est facultative: c'est à l'institution de décider si elle se prévaudra ou non de la possibilité qui lui est offerte...

Dans ce type de rapport, l'institution indique jusqu'à quel point elle s'associe aux vérifications et perceptions du comité. De plus, dans les cas où des modifications devraient être apportées au fonctionnement de l'institution ou à une de ses composantes, elle se prononce au sujet de ces exigences. Lorsque le rapport d'auto-évaluation et le rapport du comité visiteur abondent dans le même sens, toutes les parties ne peuvent que se réjouir.

5. Décision de l'agence

Ayant en mains toute l'information, l'agence d'accréditation pourra formuler sa réponse en fonction de l'un ou l'autre des trois scénarios suivants:

a) l'agence accorde l'accréditation

L'accréditation peut être accordée d'emblée suite à l'écude des différents rapports et de la réponse formelle de l'institution. Il peut arriver aussi que l'agence demande de préciser ou de détailler certains aspects de la vie institutionnelle, ce qui peut exiger des rapports complémentaires, parfois même une nouvelle visite.

Habituellement on accorde l'accréditation pour une période de cinq ans. Au terme de ces cinq années le processus recommence.

Il peut arriver aussi que l'agence accorde l'accréditation pour cinq ans à condition que l'institution se soumette à une nouvelle visite au terme de la première année.

Il fut un temps où l'accréditation institutionnelle était accordée pour une période de dix ans. Aujourd'hui on observe une tendance à réduire la durée de la période d'accréditation, qui varie habituellement entre trois et sept ans.

b) l'accréditation est remise à plus tard

Cette décision est prise quand des informations essentielles ne sont pas disponibles ou quand des modifications importantes sont en cours au sein de l'institution et qu'on juge préférable de laisser les choses se stabiliser avant d'accorder l'accréditation.

La décision d'accorder l'accréditation peut être remise aussi dans le cas où des modifications majeures doivent être entreprises par l'institution afin d'obtenir l'accréditation. Par exemple, si la bibliothèque ne répond pas aux normes et que l'institution s'est engagée à apporter les modifications requises, on préférera attendre que les changements aient été faits avant d'accorder l'accréditation.

c) l'accréditation est refusée

Quand cette situation prévaut, l'agence motive sa décision et formule une série de recommandations. Ces recommandations soulignent généralement les points faibles de l'institution. L'agence précisera alors à quelles conditions l'institution pourra adresser une nouvelle demande d'accréditation.

possibilité d'une contestation:

Dans le cas où une institution est en désaccord avec la décision rendue par l'agence d'accréditation, elle peut se pourvoir en appel de la décision rendue. En l'occurrence, un comité de la Commission nationale de l'accréditation étudiera le dossier, rencontrera les parties et rendra une décision irrévocable.

C— LIMITES DE L'ACCREDITATION

Bien que l'accréditation ait des avantages certains, reconnus et maintes fois soulignés, elle a aussi quelques limites.

Mentionnons d'abord que ce processus est long, requiert beaucoup de temps et d'énergie, et implique qu'une grande partie de l'institution s'y investisse intensément.

Bien que l'opération entraîne peu de déboursés, elle suppose que l'on libère du personnel à temps plein ou à temps partiel, ce qui a pour effet d'augmenter sensiblement les frais indirects.

La phase d'auto-évaluation exige un leadership très efficace et met souvent à jour des conflits latents et des problèmes non résolus. C'est toute la communauté qui s'engage dans une discussion et dans une réflexion qui demande parfois courage, souplesse et ouverture d'esprit. Les problèmes ayant été identifiés, les principaux gestionnaires ont la responsabilité de les résoudre ou d'aider à les résoudre, s'ils ne veulent pas voir leur crédibilité remise en question.

De plus, l'accréditation institutionnelle concerne l'institution dans son ensemble et repose sur une sorte de jugement global. Elle n'aborde pas directement la question des cours, leur qualité et les apprentissages qu'ils permettent de faire. On ne porte pas de jugement non plus sur les personnes ni sur la

valeur des diplômes décernés par l'institution.

Autrement dit, une institution accréditée jouit de la présomption que son enseignement est de haute valeur puisque selon toute vraisemblance les programmes, les services et l'orientation qu'on y retrouve, correspondent à des standards de qualité reconnus. Cependant la "performance" de l'institution est le plus souvent établie de façon indirecte et sous le mode d'une inférence: puisque l'institution dispose de certaines ressources et satisfait à certaines conditions, la formation qu'elle dispense doit être de qualité...(1).

Plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que cette présomption a fait l'objet d'abus et que bon nombre d'étudiants de valeur ont été refusés dans des universités ou institutions techniques simplement parce que leur "alma mater" n'était pas une institution accréditée (Kells 1976).

au plan opérationnel:

On relève aussi des faiblesses dans les opérations qui caractérisent le processus d'accréditation. Il arrive, par exemple, que le comité de visite n'ait pas reçu la formation ou "l'entraînement" nécessaire à l'accomplissement de sa tâche. On souligne aussi que certains membres du comité de visite se perçoivent plus comme des "experts" et comme des "inspecteurs" que comme des gens au service de l'institution, capables de s'engager dans un dialogue constructif avec le personnel de l'établissement.

Une des difficultés récurrentes se situe, semble-t-il, au niveau des critères et des standards. D'une agence à l'autre, on ne s'entend pas toujours sur la portée et la pondération des critères et des standards. Certaines d'entre elles accordent plus d'importance à tel type de standards alors que d'autres s'appuient volontiers sur des critères reconnus mais différents. Conséquemment certaines agences se voient accuser soit d'imposer leur vision des choses, soit de ne pas accorder assez d'importance à la dynamique "particulière" de l'institution en voie d'accréditation.

---

(1) Pour une présentation toute récente de cette critique qui date de plusieurs années déjà, cf. un article de William E. Troutt: "Relationships Between Regional Accrediting Standards and Educational Quality". New Directions for Institutional Research, No 29, 1981, pp. 45-59

Dans la même foulée, on mettra en évidence que l'évaluation ou l'appréciation finale est faite par des gens qui sont extérieurs à l'institution, incapables par conséquent de saisir toutes les nuances de la réalité vécue par l'institution évaluée.

D— CONCLUSION

Même si on tient compte des limites et des principaux reproches adressés au mouvement de l'accréditation, il n'en demeure pas moins que ce mouvement, au cours de sa longue évolution (début vers 1680), a réussi, en s'appuyant sur une crédibilité fortement reconnue, à mettre au point:

une démarche cohérente se centrant de plus en plus sur les institutions et leurs besoins;

des procédures claires et explicites ayant assez de souplesse pour s'ajuster dans la grande majorité des cas aux demandes des institutions;

des instruments efficaces, reconnus et en constante révision.

De plus, et c'est probablement là le point le plus important, le mouvement de l'accréditation, à travers ses agences et ses associations, a réussi à formuler des critères permettant de mener à terme des évaluations formatives et des standards permettant de faire des évaluations sommatives. Par le travail continu des divers comités de la Commission nationale de l'accréditation, experts et représentants des collèges accrédités revisent constamment ces critères et standards de manière à ce que non seulement ils respectent les derniers développements en matière d'éducation post-secondaire, mais aussi et surtout, qu'ils s'adaptent le plus harmonieusement possible à la réalité toujours mouvante et toujours plus complexe des institutions(1).

---

(1) Les problèmes que rencontre depuis quelques années l'accréditation aux Etats-Unis ont amené un professeur et chercheur, Louis T. Benezet, à proposer que l'on procède à une révision générale des processus de contrôle dans l'enseignement supérieur et que l'on situe l'accréditation dans le contexte nouveau que créent les pressions de plus en plus fortes du côté de l'"accountability" et de la coordination assumée par les Etats. Voir: "A Question of Accreditation: Time for a General Review", Change, April 1981, pp.6-8.

3— L'APPROCHE HOLISTIQUE — U.S.H.E.R.

L'évaluation institutionnelle est très manifestement tributaire de l'évolution et de la dynamique même du mouvement de l'accréditation. Toutefois d'autres sources servent aussi de base à l'évaluation institutionnelle telle que nous la connaissons. Les courants de la Recherche, Développement et Diffusion (R.D.D.), du Développement Organisationnel (D.O.), de la Planification, Programmation, Budgétisation, Evaluation (P.P.B.E.) et finalement de la Gestion Par Objectifs (G.P.O.) sont autant de conceptions, de techniques et de pratiques qui se sont développées à l'extérieur du monde de l'éducation dans les années 60 et ont été rapidement intégrées et adaptées par celui-ci.

Ces nouveaux courants de pensée suggéraient de nouvelles définitions de l'institution éducative. Plus particulièrement ils proposaient de concevoir le développement des institutions non plus à partir de changements dans l'une ou l'autre de ses composantes mais au contraire de manière globale, prenant pour acquis, en accord avec l'approche systémique, qu'un changement se produisant dans l'une de ses composantes affectait l'ensemble de l'organisation. C'était le début de l'approche holistique, et il a fallu par conséquent trouver et mettre au point des stratégies et des techniques permettant d'apporter un certain renouveau au sein des institutions éducatives, en s'appuyant sur les nouvelles acquisitions des sciences du comportement et des sciences de la gestion.

Le Battelle Center for the Improvement of Education est l'une des institutions qui a mis au point une conception nouvelle de la gestion en milieu éducatif. De cette conception découle entre autres un nouveau mode de gestion qui intègre l'évaluation comme processus de développement. Nous aborderons rapidement cette approche et sa démarche afin de mettre en lumière

une des racines de l'évaluation institutionnelle que nous connaissons aujourd'hui.

A— PROJET U.S.H.E.R.

Développé à ce centre de Battelle, le modèle Usher (Uniting Science and Humaness for Educational Redesign) est une des approches les plus articulées du modèle holistique. Conçu pour améliorer l'efficacité de la gestion des "community colleges", USHER s'appuie sur les prémisses suivantes:

1. L'éducation devrait être vue comme une entreprise humaine.

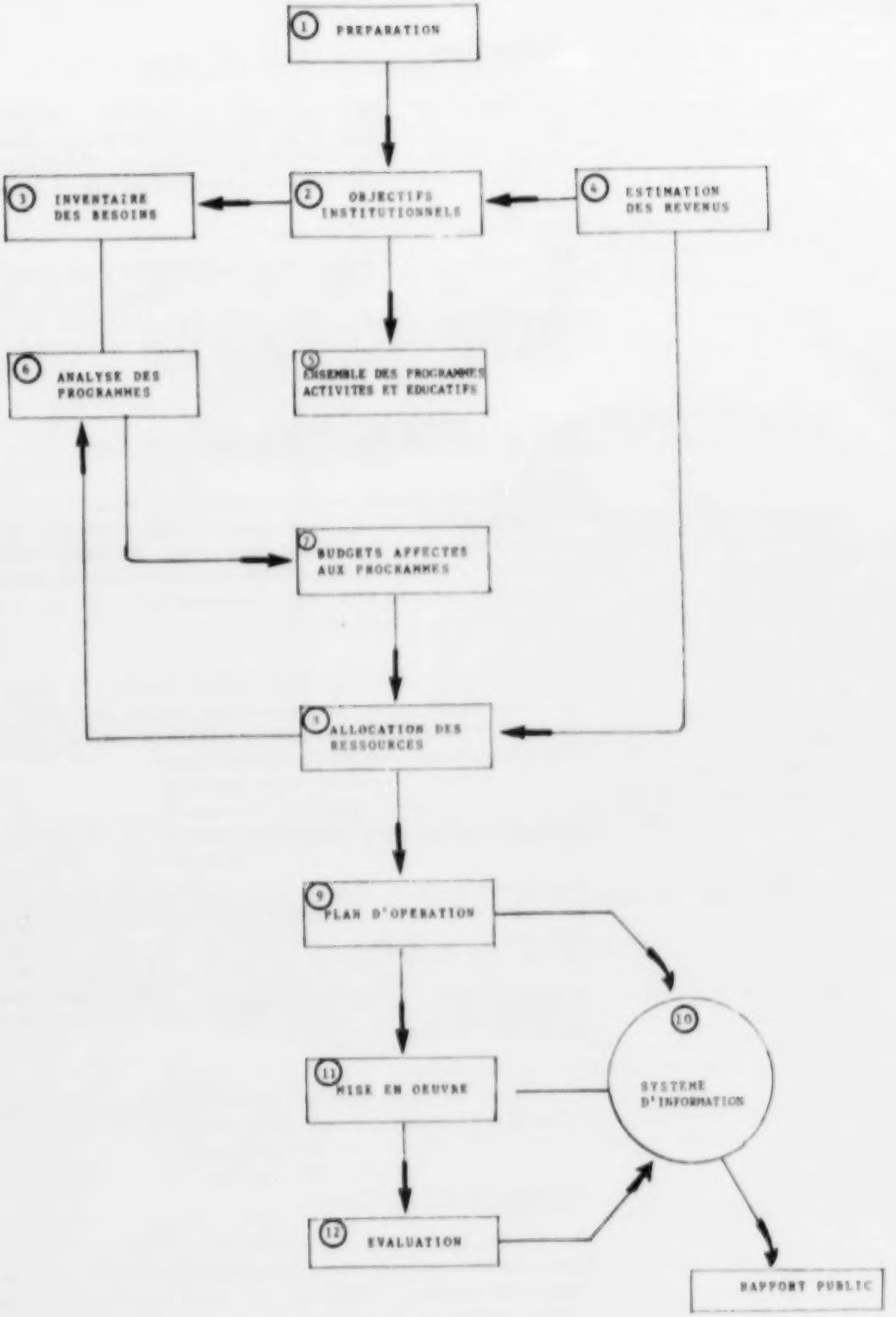
2. On peut vivre des réussites dans les institutions pour peu que l'on applique les principes de base des sciences de la gestion.

3. Une institution peut devenir une organisation humaine et florissante par l'implication active de la communauté éducative dans son acception la plus large ("the broad educational community").

4. Les dimensions scientifiques de la gestion de l'éducation peuvent être intégrées aux dimensions humaines de l'éducation par et à travers la gestion participative.

Ainsi USHER incorpore dans son processus général la gestion participative, la P.P.B.E. (Planification, Programmation, Budgétisation, Evaluation), la G.P.O. (Gestion Par Objectifs), l'analyse de système, des modèles de prévision et de planification et un système de gestion-information.

L'implantation d'un tel processus dans la gestion d'une institution éducative peut se faire dans le cadre d'un programme d'une durée d'au moins trois ans. Tel qu'indiqué dans le schéma suivant, la démarche de ce modèle compte douze étapes.



PROCESSUS DU MODÈLE USHER

1. Préparation

Une équipe de planification est formée. Cette équipe est généralement composée de représentants des départements, d'administrateurs, de professionnels, d'étudiants et de représentants du milieu socio-économique ("général community").

Au début, cette équipe est responsable du plus gros de la tâche. Par la suite, elle a à coordonner la phase d'implantation. Il est important que l'équipe de planification reçoive une formation adéquate concernant les buts, le processus et les résultats visés par le projet USHER.

2. Définition des objectifs institutionnels

L'équipe de planification revoit la mission, les buts et les objectifs de l'institution. Le résultat visé par cette étape est la production d'un document très clair sur ces trois points. Buts et objectifs doivent être articulés en rapport avec la mission. Il doit y avoir cohérence en cette matière.

D'un certain point de vue, cette étape est probablement la plus importante du processus parce que tout le projet (3 ans) repose sur la clarté de la mission, des buts et des objectifs institutionnels.

3. Identification des besoins

Les besoins de l'institution peuvent être déterminés en demandant à un échantillonnage représentatif de toutes les composantes qui sont en relation avec l'institution quelle est leur perception de ce qui est, et de ce qui devrait être, sur tous les items jugés significatifs par l'équipe de planification concernant l'institution et les services qu'elle dispense.

C'est sur la base de ces informations que seront identifiés les changements et améliorations à apporter.

4. Estimation des revenus

Une liste détaillée de toutes les sources de revenus doit être constituée et elle doit être projetée sur un certain nombre d'années. Même si ces projections sont approximatives, elles sont essentielles à la planification.

5. Structure de programmes

Ici un programme désigne tout autant un programme éducatif qu'un programme d'activités. Donc le terme programme doit être pris dans son sens large.

Une structure de programmes représente donc l'ensemble des programmes mis en oeuvre dans l'institution et les liens qu'ils entretiennent entre eux ou avec la mission.

Schématisée et représentée graphiquement, une structure de programmes ressemble assez au schéma d'un P.E.R.T. ou d'un arbre de décision.

La structure de programmes doit être en relation directe avec la mission, les buts et les objectifs de l'institution.

Les concepteurs du projet USHER suggèrent qu'une institution devrait d'abord commencer par tous les programmes existants avant de travailler à l'élaboration d'une structure de programmes pour l'avenir.

6. Analyse de programmes

L'analyse de programmes est probablement l'étape la plus complexe de tout le processus. Elle implique une analyse systématique en vue de déterminer la meilleure manière d'assurer le fonctionnement des programmes au sein de l'institution. Cette analyse comporte les étapes suivantes:

1. déterminer les objectifs spécifiques du programme;
2. identifier les critères d'efficacité;
3. envisager d'autres processus conduisant à l'atteinte des objectifs du programme;
4. identifier les limites du programme;
5. évaluer les nouveaux processus en se basant sur une estimation de l'efficacité possible et sur une estimation des coûts;
6. choisir et mettre à l'essai une nouvelle approche;
7. préparer des propositions et recommandations.

L'importance que prennent la recherche et l'identification de nouvelles approches et de nouveaux processus, quand la situation l'exige, n'est pas à démontrer. Toutefois la réalité impose souvent des compromis en ce qui concerne le nombre des possibilités pouvant être investiguées.

Trois critères président à la sélection des nouvelles façons de faire:

1. une estimation de l'efficacité;

2. une estimation des ressources disponibles;

3. les limites et contraintes existantes ou posées par la solution de rechange étudiée.

7. Les budgets affectés aux programmes

L'objectif de cette étape est d'identifier les ressources nécessaires à la réalisation de chaque programme et ainsi d'avoir une idée claire des ressources exigées par l'équipe de planification pour la réalisation de l'ensemble des programmes.

Le résultat devrait donner une estimation du budget annuel de l'institution. Des connaissances sur la budgétisation de programmes sont essentielles à la réalisation de cette étape.

8. Allocation des ressources

Quand la budgétisation est complétée, l'équipe de planification a en mains une estimation des revenus et une estimation des ressources nécessaires au fonctionnement des programmes. Normalement on peut s'attendre à ce que les revenus soient insuffisants.

Conséquemment des décisions doivent être prises afin de déterminer des priorités et ensuite allouer les ressources nécessaires. Les concepteurs du modèle USHER prétendent que les priorités sont mieux définies par les personnes qui ont été associées aux phases antérieures du projet.

Pour ces raisons, ils recommandent de retourner le dossier aux personnes impliquées dans les phases antérieures du projet après leur avoir clairement exposé les limites auxquelles elles doivent faire face.

Quand une correspondance est établie entre les ressources nécessaires et les priorités, alors les ressources peuvent être allouées.

9. Plan d'opération

Quand les étapes 2 à 8 ont été franchies et que des recommandations ont été faites en regard de l'allocation des ressources, il faut mettre au point un plan d'opération couvrant un certain nombre d'années. Ce plan d'opération doit inclure une formulation explicite et systématique des objectifs, une procédure à suivre, les ressources disponibles et un échéancier.

10. Système d'information

Pour que la planification et la gestion du projet soient efficientes, un système d'information est nécessaire. Ce système d'information doit permettre de recueillir, de conserver et de transmettre toutes les informations nécessaires au fonctionnement de l'institution et à la mise en oeuvre du projet. Le système doit contenir des informations pertinentes, précises, faciles d'accès et tenues à jour.

11. Mise en oeuvre du plan

La responsabilité de la mise en oeuvre du plan peut être déléguée aux personnes appropriées, en tout ou en partie.

Quoi qu'il en soit, un grand nombre de personnes affectées par le projet n'auront pas été impliquées dans le processus de planification. Il est essentiel que ces personnes soient familiarisées avec le projet et de plus qu'elles soient formées à jouer les rôles nécessaires à la réalisation du projet. La sensibilisation et la formation doivent commencer aussitôt que le plan d'opération est suffisamment développé et se poursuivre jusqu'au moment de la mise en oeuvre. On ne doit pas perdre de vue que la nature des changements proposés peut nécessiter un temps d'adaptation.

12. Evaluation et revision

L'étape finale de l'implantation du processus implique des évaluations en cours d'action et la révision du plan

d'opération.

Les questions de base que l'on peut alors se poser sont les suivantes:

1. Quels objectifs ont été atteints jusqu'à présent?

2. Quels objectifs n'ont pas été atteints?

3. Dépassons-nous les budgets prévus?

4. Des contradictions se posent-elles? Si oui, pour quelles raisons?

5. Qu'est-ce qui pourrait être fait pour corriger la situation?

D'une certaine manière, cette étape implique la reprise en raccourci de tout le processus. On aurait intérêt à la répéter après quelques années, de manière à s'assurer que l'institution demeure encore en contact avec la réalité quotidienne.

Il serait intéressant d'impliquer dans cette opération des personnes qui ne se sont pas investies au début du projet. Ce faisant, la charge de travail risque d'être répartie plus équitablement et des idées nouvelles peuvent s'avérer fort utiles.

B— LES IMPACTS DE U.S.H.E.R.

Selon Hitt et Gripp (1975), le projet USHER a le potentiel requis pour produire les résultats suivants dans les collèges communautaires:

1. de meilleurs programmes pour les étudiants;

2. de meilleurs programmes de support au sein de l'institution;

3. des référents explicites pour l'allocation des ressources;

4. un perfectionnement des cadres et une amélioration de leur moral;

5. une amélioration des communications au sein de l'institution;

6. un moyen de montrer que l'institution prend ses responsabilités.

D'autres études devront cependant être réalisées afin de savoir jusqu'à quel point ces résultats sont effectivement atteints.

C— LIMITES

Comme le lecteur aura pu le constater, le modèle USHER n'est pas à proprement parler une entreprise de stricte évaluation bien que celle-ci soit incluse dans le processus. USHER est en fait un modèle de gestion participative visant à harmoniser la planification institutionnelle en instaurant dans la vie de l'organisation des éléments de processus propres à mobiliser toutes les composantes de l'institution dans la poursuite de buts et d'objectifs clairement identifiés. Ces éléments de processus, compris et acceptés par tous, sont, rappelons-le: l'identification des besoins et problèmes, l'analyse de programmes, la budgétisation, la mise en relation avec un rationnel permettant une saine allocation des ressources, un fort accent sur la participation et la mise en place de mécanismes facilitant la communication...

D— CONCLUSION

Le lecteur aura sans doute remarqué certaines ressemblances entre la démarche du projet USHER(1) et celle de l'accréditation. Ces ressemblances seront plus frappantes encore à mesure que nous étudierons les démarches plus spécifiquement centrées sur l'auto-évaluation institutionnelle.

---

(1) Pour plus d'informations sur l'approche holistique et le renouveau dans les institutions post-secondaires, nous référons le lecteur à l'ouvrage de James M. Small et autres: Renewal In Post-Secondary Institutions: An Analysis of Strategies. University of Alberta, Educational Administration, College Administration Program Project, January 1976. Notre présentation du modèle USHER est pour l'essentiel une paraphrase du développement que ces auteurs consacrent au projet du Battelle Center (cf. pp. 108-115).

C'est que USHER représente la mise en forme d'un courant de pensée qui veut renouveler et intégrer dans un modèle global la gestion, l'évaluation et le fonctionnement des institutions éducatives. Cette conception, dont l'origine se situe au début des années 60, sera reprise au Québec à l'aube des années 70 par plusieurs organismes, dont le CADRE.

Comme nous l'avons écrit précédemment, nous avons choisi de décrire la démarche d'USHER pour bien mettre en relief le fait que divers courants de pensée ont fait leur chemin dans le monde de l'éducation et ont conditionné l'orientation et la pratique de l'évaluation institutionnelle. Les agences d'accréditation ont intégré ces innovations dans leurs pratiques. Des associations d'institutions et certaines institutions prises individuellement ont également tiré parti, dans leur vécu, de plusieurs éléments de ce renouveau.

L'évaluation est aujourd'hui orientée vers le changement, l'amélioration et le développement. Il n'est donc plus étonnant de voir les démarches d'évaluation s'inspirer de la dynamique du changement planifié en investiguant les principaux processus organisationnels qui, eux, appartiennent essentiellement au domaine de la gestion.

Ainsi une intervention en milieu organisationnel, qu'elle soit d'analyse, d'évaluation ou de développement, suivra une démarche que nous retrouverons à quelques variantes près dans tous les modèles d'évaluation institutionnelle.

4- L'APPROCHE DE KELLS

H.R. Kells est actuellement professeur de deuxième cycle à la Rutgers University. Il fut pendant un certain temps co-secrétaire exécutif de la Commission on Higher Education of the Middle States Association of Colleges and Secondary Schools. Auteur et co-auteur d'une dizaine d'ouvrages dont quelques recherches, il publiait, en 1980, Self-Study Processes. A Guide for Post-Secondary Institutions, (American Council on Education).

Dans cet ouvrage d'une concision remarquable, Kells met au point une approche intégrée de l'auto-évaluation institutionnelle qui est le fruit d'un travail suivi avec plus de trois cents institutions(1). Aujourd'hui, H.R. Kells poursuit des activités de consultant et de formateur auprès d'équipes désireuses d'entreprendre un processus d'auto-évaluation institutionnelle.

Le courant de l'auto-évaluation institutionnelle, dont Kells est un des représentants, se situe dans le sillage du mouvement de l'accréditation. Il vise à instaurer dans les établissements scolaires la pratique du "self-study".

Ce courant n'apporte pas beaucoup d'éléments nouveaux en ce qui a trait au fait d'évaluer (angle d'attaque permettant de poser un jugement sur la valeur de ...). Cependant on y trouve des techniques et des procédures permettant d'organiser et de structurer une entreprise d'évaluation ayant pour objet l'ensemble de l'institution.

---

(1) Il a fait le bilan de cette expérience dans un article tout récent: "Some Theoretical and Practical Suggestions for Institutional Assessment". New Directions for Institutional Research, No 29, 1981, pp. 15-26.

A— PREMISSES DE L'APPROCHE

Pour Kells, l'auto-évaluation institutionnelle est "un processus organisé et conduit par le personnel d'une institution donnée, en tenant compte des situations et des circonstances qui lui sont propres, dans le but d'en améliorer l'efficacité".

Kells est davantage préoccupé par les dimensions institutionnelle et organisationnelle de l'évaluation que par les concepts et théories se rapportant à l'essence même de l'évaluation. Son principal souci est de proposer des techniques et des processus qui vont faciliter la démarche d'évaluation institutionnelle. Il énonce également une série de dix prémisses auxquelles il accorde une importance fondamentale. Selon lui, ces prémisses doivent être bien comprises et acceptées avant même que ne soit mise en branle une entreprise d'auto-évaluation.

1. Le processus d'auto-évaluation institutionnelle est mis en place et conduit pour répondre à des besoins et motivations internes(1) à l'organisation.

2. Les principaux gestionnaires doivent s'impliquer ouvertement dans la démarche d'auto-évaluation. Ils auront à le faire en mettant en branle le processus, en fournissant ou en rendant disponibles toutes les informations requises, en assurant à la démarche son caractère officiel et public, et surtout en donnant suite aux recommandations du rapport final.

3. Le "design" retenu pour mener à terme la démarche doit respecter le contexte organisationnel de l'institution. Pour Kells, on ne peut impunément emprunter d'un bloc, sans modifications importantes, un "design" préparé pour une autre institution.

4. Le processus d'auto-évaluation doit inclure un effort délibéré pour clarifier les buts institutionnels et pour en faciliter l'atteinte.

---

(1) Dans l'article que nous avons cité, Kells soutient que même dans les cas où l'origine d'une entreprise d'auto-évaluation est externe à l'institution (e.g. perspective d'accréditation ou d'accountability) il faut faire en sorte que l'opération devienne interne: qu'elle soit véritablement assumée par l'institution et ses composantes, que la motivation y soit, qu'on en fasse une entreprise d'abord et avant tout orientée vers le développement de l'institution.

5. L'opération doit prévoir une représentation adéquate et une participation active de toutes les composantes de la communauté collégiale.

6. Pour être bien conduit, le processus présuppose que les comités et groupes de travail qui seront formés soient capables d'identifier et de résoudre leurs problèmes de fonctionnement et aussi qu'ils jouissent d'un leadership efficace.

7. Les points forts et les acquis qui permettent à l'institution de fonctionner effectivement doivent être soulignés et mis en valeur.

8. Des améliorations doivent être obtenues pendant et après l'opération.

9. Un rapport se lisant facilement et pouvant être utile à des publics variés (parents, environnement socio-économique, étudiants, gouvernements, autres institutions) doit être un des résultats visés par l'opération.

10. L'implantation d'un système ou programme de recherche ou d'analyse institutionnelle de même que la mise en place d'un programme d'auto-développement doivent figurer parmi les résultats visés les plus importants.

Pour Kells l'auto-évaluation institutionnelle devrait nécessairement avoir des retombées positives sur les opérations courantes de l'institution, notamment les suivantes:

a) améliorer le fonctionnement de l'institution en général et plus spécifiquement celui des divers programmes d'activités, y compris les programmes d'études;

b) permettre à l'institution d'intégrer dans son fonctionnement la recherche institutionnelle et l'auto-analyse;

c) instrumenter l'institution de manière à ce que l'évaluation devienne la base de toute planification institutionnelle.

Dans la conception de Kells, l'auto-évaluation permet à ceux qui ont à prendre des décisions d'avoir en mains des informations susceptibles de résoudre les principaux problèmes et surtout de planifier les orientations de l'institution. Pour Kells, une planification bien faite permet de guider l'action et facilite la participation en ce que les composantes de l'institution perçoivent clairement à quelles fins leur contribution est requise et comment leurs actions s'imbriquent

dans l'ensemble de la mosaïque institutionnelle.

B— LA DEMARCHE

La démarche proposée par Kells se divise en cinq grandes étapes. A noter que chacune de ces étapes se subdivise en sous-étapes et dans plusieurs cas en opérations accompagnées d'une feuille de route ou d'une procédure claire. Nous n'irons pas dans une analyse aussi détaillée. Nous indiquerons les grandes étapes en les accompagnant des explications utiles à la bonne compréhension du processus.

Les cinq étapes de l'approche de Kells sont les suivantes:

1. Préparation
2. Organisation
3. Mise en oeuvre du processus
4. Production du rapport
5. Réinvestissement.

1. Préparation

D'une durée variant entre quatre et six semaines, la préparation vise à réunir les éléments essentiels à la mise sur pieds d'une entreprise d'évaluation.

Au cours de cette étape, un comité préparatoire sera constitué. Ce comité, institué par le plus haut gestionnaire de l'institution, devra, entre autres tâches, décider de la pertinence d'évaluer l'institution. Si tel est le cas, il devra bâtir le plan général de l'entreprise d'évaluation. C'est aussi à ce comité que revient le mandat d'établir la liste des besoins, de mettre en place et de confirmer le leadership nécessaire à la poursuite de l'entreprise, d'assigner les responsabilités, d'identifier les changements souhaités, de favoriser et nourrir la motivation nécessaire à la poursuite des travaux et finalement de faire approuver le plan général par les principales composantes de l'institution.

La phase de préparation et la définition du plan général de l'entreprise sont de l'avis de Kells les deux points les plus importants de tout le processus. Ce sont

souvent les points les plus escamotés.

La phase de préparation équivaut à un pré-test pour le projet. Si elle est soignée et bien menée, on aura réussi à mobiliser tout ce qui est nécessaire à la réalisation d'une bonne opération. Si, au contraire, elle est escamotée ou mal exécutée, le processus sera chancelant et les chances de succès seront maigres.

2. Organisation

D'une durée de deux à quatre semaines, cette étape verra la création d'un comité d'orientation. Ce comité de huit à douze personnes traduira en tâches, rôles, structures, mandats et séquences d'activités le plan général produit par le comité préparatoire.

C'est aussi le comité d'orientation qui identifie le nombre de sous-comités ou groupes de recherche ayant comme fonction de réaliser les études et analyses pertinentes dans les champs à investiguer. C'est encore lui qui définit les mandats des sous-comités, en recrute les membres, les forme et coordonne leurs activités.

Le comité d'orientation a donc un rôle clef dans le déroulement de l'entreprise. Il prépare le devis opérationnel de toute l'opération, voit à obtenir les ressources nécessaires et à mettre en place les mécanismes de communication. De plus, c'est à lui que revient la responsabilité d'interpréter les données, de faire les recommandations et de proposer les changements.

3. Mise en oeuvre du processus

D'une durée de douze à quinze mois, l'étape de mise en oeuvre permet aux comités d'étude et comités de recherche de définir et préciser leurs objectifs, de préparer et de tester s'il y a lieu les instruments et d'investiguer:

- la mission, les buts et les objectifs de l'institution;
- tout ce qui a trait aux étudiants;
- les départements;
- les programmes éducatifs et les programmes d'activités;
- les services aux étudiants;

- les services de soutien à la pédagogie (bibliothèque, audio-visuel, etc.);

- les services administratifs incluant l'équipement;

- l'administration et la gestion;

- les finances;

- la recherche;

- les services à la communauté incluant l'éducation aux adultes;

- le degré d'atteinte des buts et objectifs.

Au terme de la cueillette et du traitement des données, les résultats seront discutés et consignés dans des rapports servant à alimenter les travaux du comité d'orientation.

Simultanément, les résultats obtenus seront utilisés afin d'amorcer des changements réalisables à court terme.

4. Production du rapport

Cette étape d'une durée de deux à quatre mois se divise en deux temps:

a) production d'un rapport préliminaire; et

b) production d'un rapport final.

Au terme des travaux des comités d'étude, un premier rapport est rédigé. Ce rapport préliminaire sera diffusé dans l'institution et les réactions s'y rapportant seront recueillies et analysées. Suite à cette consultation, le rapport final est rédigé et déposé. Habituellement un comité restreint, en relation avec le comité d'orientation, est chargé de la rédaction de ce rapport. Soulignons que Kells, à l'instar de plusieurs agences d'accréditation, propose un guide servant à structurer et à présenter le rapport.

5. Réinvestissement

Le processus d'évaluation institutionnelle ne se termine pas avec le dépôt du rapport final.

Au tout début du processus le comité préparatoire a été amené à orienter ses travaux en rapport avec des changements souhaités. La dernière phase du processus consistera dont à prendre des engagements explicites quant aux changements proposés dans le rapport final et aussi à élaborer des stratégies propres à actualiser ces changements. (Voir schéma du modèle — tableau page suivante).

C— LIMITES DE L'APPROCHE

Les limites que nous nous apprêtons à énoncer sont pour la plupart empruntées à Kells lui-même. Conscient des très nombreux avantages de son approche, il en connaît aussi les faiblesses.

Pour donner des fruits, ce processus doit être instauré dans des conditions sinon optimales du moins favorables. Or, nous sommes confrontés à un paradoxe: l'auto-évaluation institutionnelle est explicitement conçue pour répondre aux besoins des institutions et c'est précisément la dynamique de ces institutions qui engendre les plus grandes limites au processus.

Avant d'aborder l'énumération de ces limites, il serait opportun de souligner qu'elles s'appliquent tout autant au mouvement de l'accréditation, à l'approche de Miller, à celle de CAPRI et à celle du CADRE.

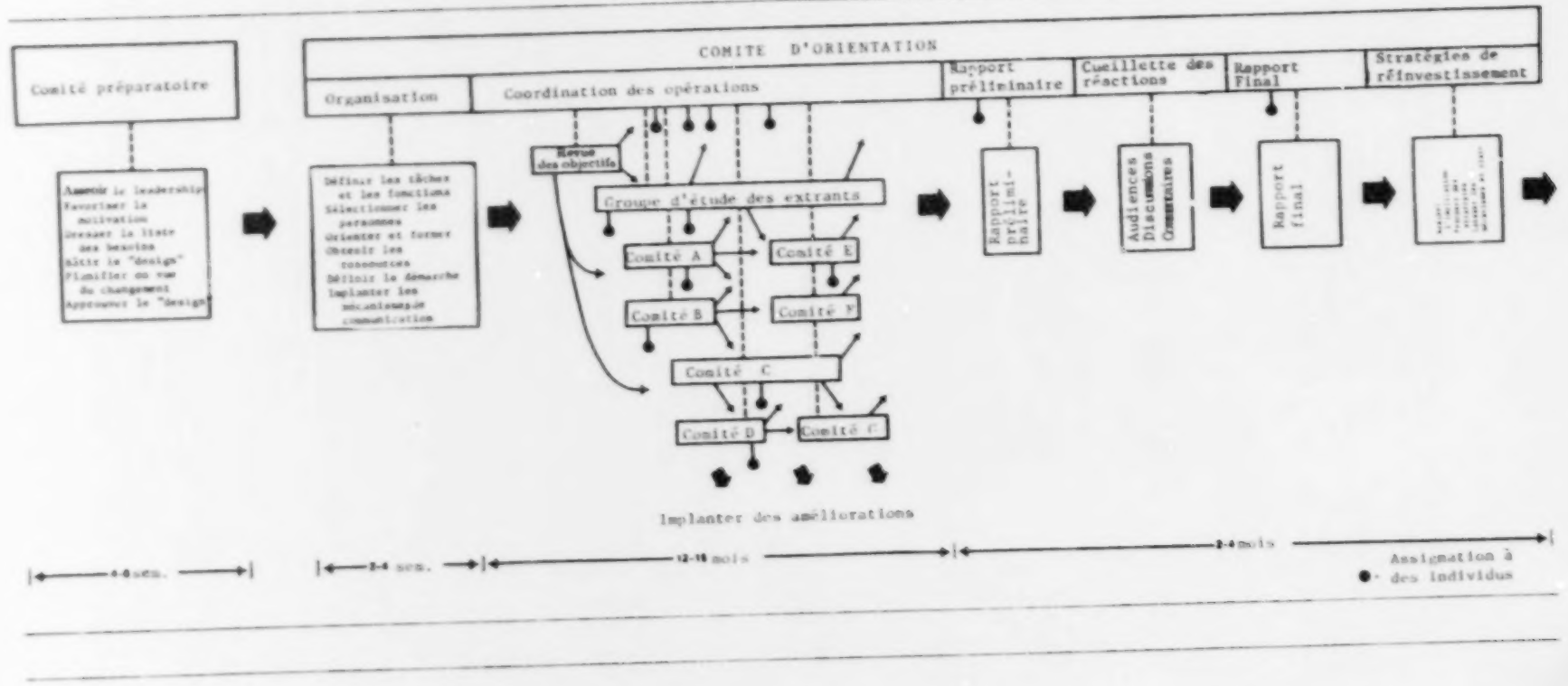
a) Difficultés en relation avec le processus

D'abord, le processus est long. Il peut facilement s'étendre sur une période de deux à trois ans et consommer une quantité impressionnante d'énergie. Si des changements et des améliorations tangibles ne viennent pas ponctuer la démarche, le risque est grand d'assister à une démobilisation des effectifs. Il semble toutefois, selon une étude menée par Kells et Kirkwood (1979) auprès de deux cents institutions du nord-est américain, que la grande majorité de celles-ci réussissent à mener à terme une auto-évaluation institutionnelle dans une période variant entre douze et dix-huit mois, seize pour cent (16%) d'entre elles ayant mis vingt-quatre mois et plus à terminer leur entreprise.

Bien que relativement peu coûteux, le processus entraîne un certain nombre de déboursés. Ainsi 68% des institutions déclarent des frais directs variant entre 2,500$ et 7,000$. Pour 21% des institutions, ces frais directs

SCHEMA DU PROCESSUS D'AUTO-EVALUATION DE KELLS

SOURCE: Kells (1980) op. cit., p. 51



s'étalent entre 10,000$ et 20,000$ (dollars américains, années 1978-1979). Si les frais directs sont assez faciles à évaluer, il en va tout autrement pour les frais indirects. Si, en moyenne, une entreprise d'auto-évaluation institutionnelle mobilise entre 75 et 125 personnes, comment estimera-t-on le coût total d'une telle opération?

La principale difficulté inhérente au processus, outre les problèmes rencontrés à l'occasion des travaux des divers comités et groupes de travail, semble résider dans la phase de préparation. Kells insiste sur le fait qu'avant le début des opérations les problèmes relatifs au leadership, à la motivation, aux besoins institutionnels et aux besoins des programmes doivent être réglés. De plus, les séquences d'activités doivent avoir été mises au point et avoir fait l'objet d'ententes formelles.

Ce qui revient à dire qu'il est impérieux d'avoir une idée claire de ce que l'on doit faire et du contexte dans lequel on doit le faire avant de commencer les opérations.

b) Les difficultés inhérentes à l'institution

Se référant aux études de Goodstein (1978), Kells énonce une série de thèmes qu'il appelle "Barriers to Effective Self-Study".

Nous reprendrons ici les plus pertinents à notre propos.

- Un des principaux problèmes réside dans le fait que, très souvent, une vaste majorité du personnel cadre des institutions post-secondaires n'a pas une compréhension adéquate de ce qu'est une organisation et manque par surcroît d'habiletés en "management".

- Les buts des institutions sont complexes. Par conséquent il est difficile de les rendre clairs et explicites. De ce fait, il est encore plus difficile d'en mesurer l'atteinte.

- Peu d'institutions ont mis au point des méthodes permettant de recueillir et de traiter les données utiles en relation avec les intrants, le processus de transformation et les extrants de l'institution. La fonction de recherche institutionnelle est encore à l'état embryonnaire dans la plupart des institutions.

- Les institutions d'enseignement post-secondaire ont des pratiques particulières en ce qui a trait à la définition des politiques et à la prise de décision. Habituellement les décisions se prennent après consultation et le pouvoir est substantiellement décentralisé.

- Les décisions concernant la fonction principale de l'organisation — l'enseignement — sont habituellement déléguées au plus bas niveau de l'organisation et font l'objet de peu de revision et de supervision.

- Les modes administratifs ("patterns") sont mixtes: collégialité, bureaucratie, stratégie et anarchie se retrouvent en action, en même temps, au sein de n'importe quelle institution (Richardson, 1974; Clark et Youn, 1976).

- Le personnel en milieu éducatif est généralement hautement spécialisé dans un ou deux domaines ou dans une ou deux fonctions. Cependant, il lui est fréquemment demandé de prendre en charge des secteurs d'activité pour lesquels il est peu ou pas préparé. On voit alors s'illustrer le principe de Peter. Un biologiste peut être un bon enseignant mais il peut s'avérer incapable de gérer un département ou une institution si on ne lui donne pas la préparation nécessaire.

- Les administrateurs sont susceptibles de faire face à des problèmes à chaque fois qu'ils demandent au corps enseignant de fonctionner en groupe, d'atteindre un consensus ou de participer à une démarche d'auto-évaluation. Le doute systématique et la remise en question peuvent être excellents pour "faire avancer la science" mais peuvent aussi transformer en une véritable "jungle" les relations interpersonnelles et inter-groupes au sein d'une institution.

- Les enseignants ont généralement une plus grande loyauté envers leur discipline qu'envers l'institution qui les emploie. A la décharge des enseignants, il faut dire que les processus de récompense et de reconnaissance des institutions post-secondaires sont très pauvres, quand ils existent.

- Jusqu'à tout récemment, les gestionnaires des institutions éducatives (que ce soit au niveau institutionnel ou au niveau d'un programme) ont peu investi dans le processus de planification. Quand de tels processus ont été mis en action, leur "design" et leur exécution ont été faibles. Ils n'ont pas conduit de façon cyclique et systématique à l'évaluation des programmes d'activité — Kells (1977), Richardson (1977).

- Les institutions post-secondaires, sauf quelques exceptions, sont réactives plutôt que pro-actives. Les changements s'y font lentement. La fonction de direction peut y être bien remplie mais ses effets sont fortement atténués par la faiblesse des dimensions

recherche, contrôle et planification (très souvent à cause d'un manque de données précises et tenues à jour). Parfois la planification est excellente mais le manque de personnel réduit à néant la meilleure planification.

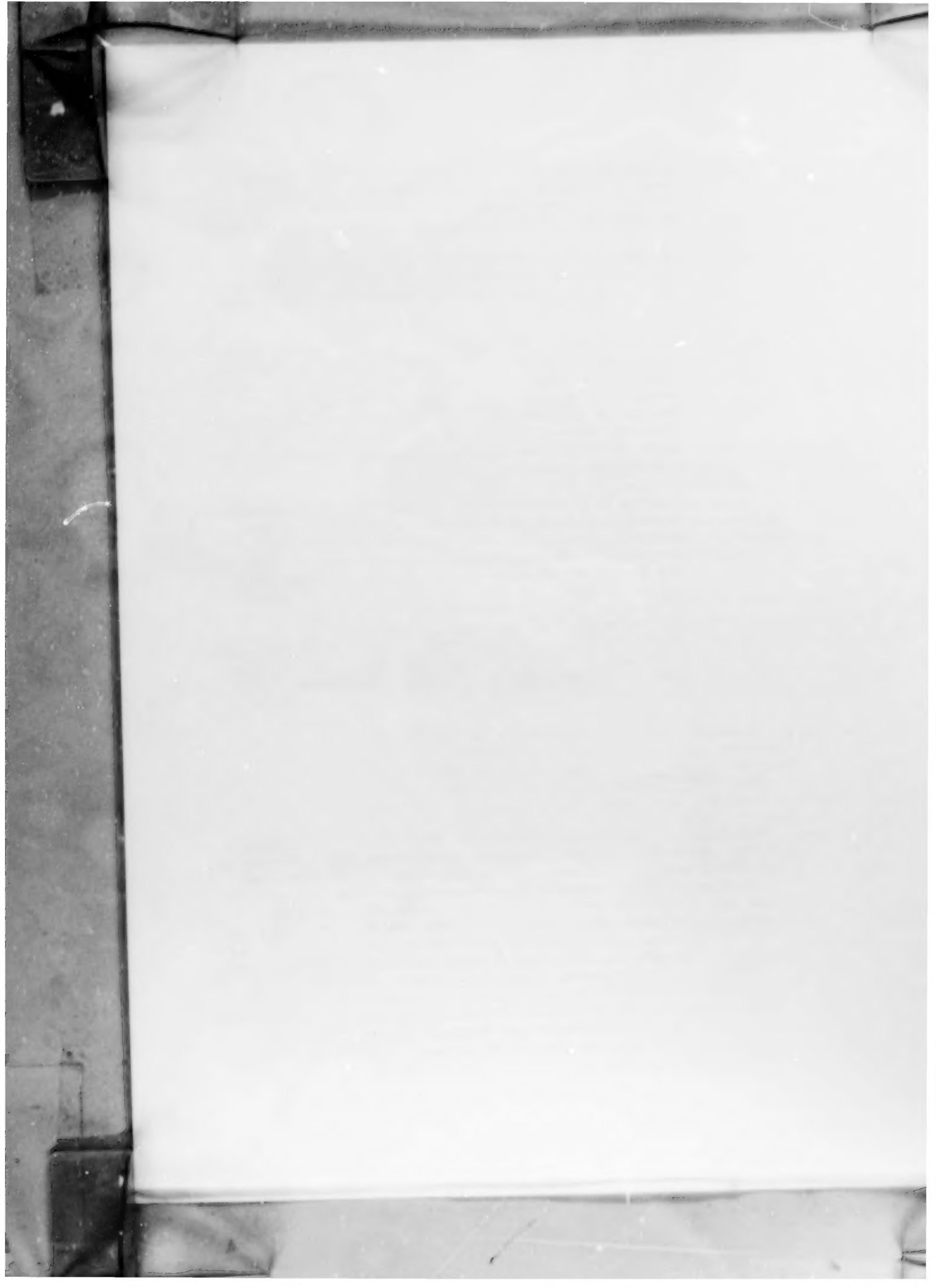
- La mentalité anti-management (anti-administrateurs) qui caractérise les institutions éducatives devient un facteur de résistance déterminant aux entreprises d'auto-évaluation.

- Une institution très politisée, de même qu'une institution où le style de leadership dominant est autocratique, produisent un climat de méfiance tel que chaque personne doit surveiller chacun de ses gestes et chacune de ses paroles. Une entreprise d'auto-évaluation est impossible dans un tel contexte — à moins qu'au préalable des actions efficaces aient été entreprises pour corriger la situation.

A cause de l'ampleur et de l'importance des embûches énumérées plus haut, Kells considère essentiel pour qui veut amorcer une démarche d'auto-évaluation institutionnelle, de bien se préparer. D'abord en recevant une formation adéquate sur le processus (n'oublions pas qu'il donne lui-même cette formation) et ensuite en se familiarisant avec les concepts de base de la gestion moderne et des relations humaines en milieu organisationnel. A cette fin, il recommande fortement l'ouvrage de Hersey et Blanchard, Management of Organisational Behavior, 3ème édition, Englewood Cliffs, N.J. (1977).

D— CONCLUSION

Pour Kells, l'évaluation remplit une fonction dans l'institution: elle débouche sur l'action, la solution des problèmes et le développement à travers la planification. Elle vise l'amélioration du fonctionnement de l'institution et de ses programmes par la participation de toute la communauté. Elle met en évidence les faiblesses "chroniques" des institutions non pour les dénigrer mais bien pour les traiter en vue de diminuer leurs effets indésirables. Finalement cette approche regroupe: des éléments historiques expliquant la genèse de certains concepts (accréditation, particularisme institutionnel); des éléments théoriques servant de base à l'action (principes de management, rationnel de l'évaluation); une démarche et des procédures claires; enfin des critères et des standards indispensables en évaluation.



5— L'APPROCHE DE MILLER

Richard I. Miller était en 1979, date de la parution de son livre The Assessment of College Performance, vice-président aux services éducatifs de la State University of New York à Brockport. Membre d'un grand nombre de groupes d'étude et de recherche, il a enseigné dans quatre universités: Adelphi University, Pennsylvania State University, University of Kentucky et University of Illinois at Urbana.

Au cours de sa carrière, Miller a servi de consultant en évaluation pour un grand nombre d'institutions et a publié plusieurs douzaines d'articles de revues. Co-auteur de plusieurs livres sur l'évaluation, il en a écrit lui-même six dont: Education in a Changing Society, Evaluating Faculty Performance (1972) et Developing Programs for Faculty Evaluation (1974).

Les travaux de Miller apportent peu d'éléments nouveaux sur la démarche générale de l'évaluation institutionnelle dans sa forme globale. A cet égard, il se réfère au modèle de l'accréditation que nous avons abordé antérieurement. La principale contribution de cet auteur a trait à l'identification de champs d'investigation significatifs et d'un grand nombre de critères pouvant servir à l'évaluation institutionnelle. Ses écrits sont également riches d'enseignement sur les pièges à éviter et les stratégies auxquelles recourir pour mener à bien une entreprise d'évaluation institutionnelle.

Miller a identifié dix champs d'investigation — les buts et objectifs, l'apprentissage, la performance des départements, les programmes de formation, le support institutionnel et les services, le leadership de l'administration, la gestion financière, le conseil d'administration, les relations avec l'environnement et l'auto-développement institutionnel. Pour bien faire "parler" ces champs d'investigation, il a mis au point pas moins de quarante-cinq (45) critères d'ordre quantitatif et qualitatif. Il suggère également des instruments et des

façons d'aborder chacun des champs d'investigation ainsi que des manières d'utiliser et d'appliquer ses critères d'évaluation.

Nous n'examinerons pas ici chacun de ces aspects. Nous nous contenterons d'un survol rapide en priant le lecteur s'il veut pousser plus loin la réflexion, de consulter les ouvrages de Miller.

A— TOUCHANT LA NOTION DE CRITERES

Dans la littérature américaine, on utilise abondamment la notion de critères: critères de rendement, critères de performance, critères d'évaluation. L'utilisation de cette notion fait souvent naître chez le lecteur des attentes qui peuvent parfois et très rapidement se transformer en déceptions.

Ainsi dans le champ des buts et objectifs, Miller énonce cinq critères permettant d'en apprécier la valeur:

1. l'énoncé des buts sert véritablement de guide pour le présent et l'avenir;

2. les objectifs supportent les buts;

3. l'institution peut planifier adéquatement;

4. la politique institutionnelle d'admission et les procédures s'y référant sont en conformité avec les buts et objectifs institutionnels;

5. les buts et objectifs institutionnels contribuent à maintenir une identification et un lien d'appartenance à l'ensemble de l'institution.

Ces critères sont sensés permettre d'évaluer, d'apprécier, de poser un jugement sur la valeur des buts et objectifs institutionnels.

Ainsi le critère numéro 2 "Les objectifs supportent les buts" laisse entendre que les objectifs doivent supporter les buts. Nous pourrions donc en déduire que des objectifs sans rapport avec les buts généraux ne seraient pas des objectifs "adéquats".

Se pose alors la question suivante: Qu'est-ce qui nous permettra de dire que les objectifs supportent "beaucoup", "peu" ou "presque pas" les buts?

Le même problème se pose avec encore plus de force pour le critère numéro 3: "L'institution peut planifier adéquatement". Quand une planification est-elle adéquate? Comment faire pour juger du caractère plus ou moins adéquat de la planification?

Nous voyons ici les embûches que recouvre la notion de critère. Même si après de longs travaux les auteurs ont réussi à faciliter le travail des évaluateurs, il demeure qu'un long chemin reste à parcourir et les travaux de Miller contribuent grandement à faire progresser la question.

B— LE RATIONNEL DE MILLER

Miller fonde sa conception de l'évaluation institutionnelle dans sa forme globale sur une série de postulats dont certains sont en relation on ne peut plus étroite avec les fondements de notre propre projet.

- L'évaluation institutionnelle prendra, durant les années 80 une place toujours plus grande dans le monde de l'éducation post-secondaire.

- Quelqu'un quelque part est déjà en train de faire de l'évaluation institutionnelle. La question est de savoir comment cette évaluation est menée.

- Si les institutions post-secondaires ne consentent pas des efforts vigoureux pour prendre en mains leur évaluation, quelqu'un le fera à leur place.

- L'amélioration du fonctionnement des institutions devrait permettre, avant toutes choses, le développement pédagogique.

- L'évaluation institutionnelle peut se faire en utilisant des données objectives et des données perceptuelles.

- La "qualité" institutionnelle peut être définie.

- La "qualité" institutionnelle est un amalgame de plusieurs éléments interdépendants.

C— PRELIMINAIRES A LA DEMARCHE

Pour Miller comme pour plusieurs auteurs, il faut se garder d'entreprendre une évaluation globale sans avoir, au préalable, effectué quelques études sur l'état de la question et la faisabilité d'un tel projet.

Aussi recommande-t-il aux institutions de répondre aux questions suivantes afin de déterminer si une évaluation globale peut et doit être amorcée.

1. Le besoin de renouveau auquel nous faisons face commande-t-il d'étudier:

   a) les buts de l'institution?

   b) les politiques institutionnelles?

   c) le besoin est-il la conséquence d'une lacune dans la supervision?

   d) est-il la conséquence d'une mauvaise gestion?

   e) est-il la conséquence de mesures administratives inadéquates?

2. Le problème auquel nous faisons face pourrait-il être résolu par l'action de comités déjà existants ou par d'autres moyens n'impliquant pas une évaluation?

3. Le problème est-il assez important pour justifier un traitement en profondeur s'échelonnant sur plusieurs mois et justifie-t-il l'allocation de ressources importantes?

4. Est-ce que les pressions et les malaises qui accompagnent le problème sont suffisamment importants pour que la communauté institutionnelle reconnaisse le besoin d'une étude en profondeur, accepte de s'y investir et de tenir compte des résultats?

5. Les principaux gestionnaires sont-ils prêts à fournir à un comité d'étude toute l'information nécessaire à la compréhension du problème et à l'identification de l'impact des diverses solutions?

Outre ces cinq questions, l'étude des thèmes suivants est recommandée:

   a) Le climat de l'organisation est-il réceptif à une démarche d'évaluation institutionnelle?

b) Les indices révélés par le climat et le contexte méso-logique indiquent-ils que l'opération arrive en un temps opportun?

c) Est-ce que l'institution peut disposer à l'interne de l'expertise nécessaire à la poursuite d'une telle entreprise? Si non, dispose-t-on des ressources financières permettant de faire appel à de l'expertise externe?

Une réponse insatisfaisante à l'une ou l'autre de ces questions est propre à retarder, voire même annuler une entreprise d'évaluation.

D— LA DEMARCHE

Comme nous l'avons souligné précédemment, le mérite de Miller n'est pas d'avoir proposé une démarche d'évaluation institutionnelle originale, mais bien d'avoir identifié clairement des champs d'investigation et des critères d'évaluation. Toutefois, il se réfère à la démarche proposée par la majorité des agences d'accréditation américaines dont nous reproduisons les principales étapes(1):

1. Préparation:

   - Mise en place d'un comité d'orientation qui a comme fonction la supervision de l'ensemble de l'entreprise et la création des différents comités:

     • Comité d'organisation;

     • Comité de coordination devant travailler avec tous les sous-comités ayant pour tâche de recueillir et de traiter l'information relative à leur champ d'activité;

     • Groupe de rédaction du rapport.

2. Cueillette et traitement: à l'aide des instruments retenus.

3. Production de la première version du rapport final.

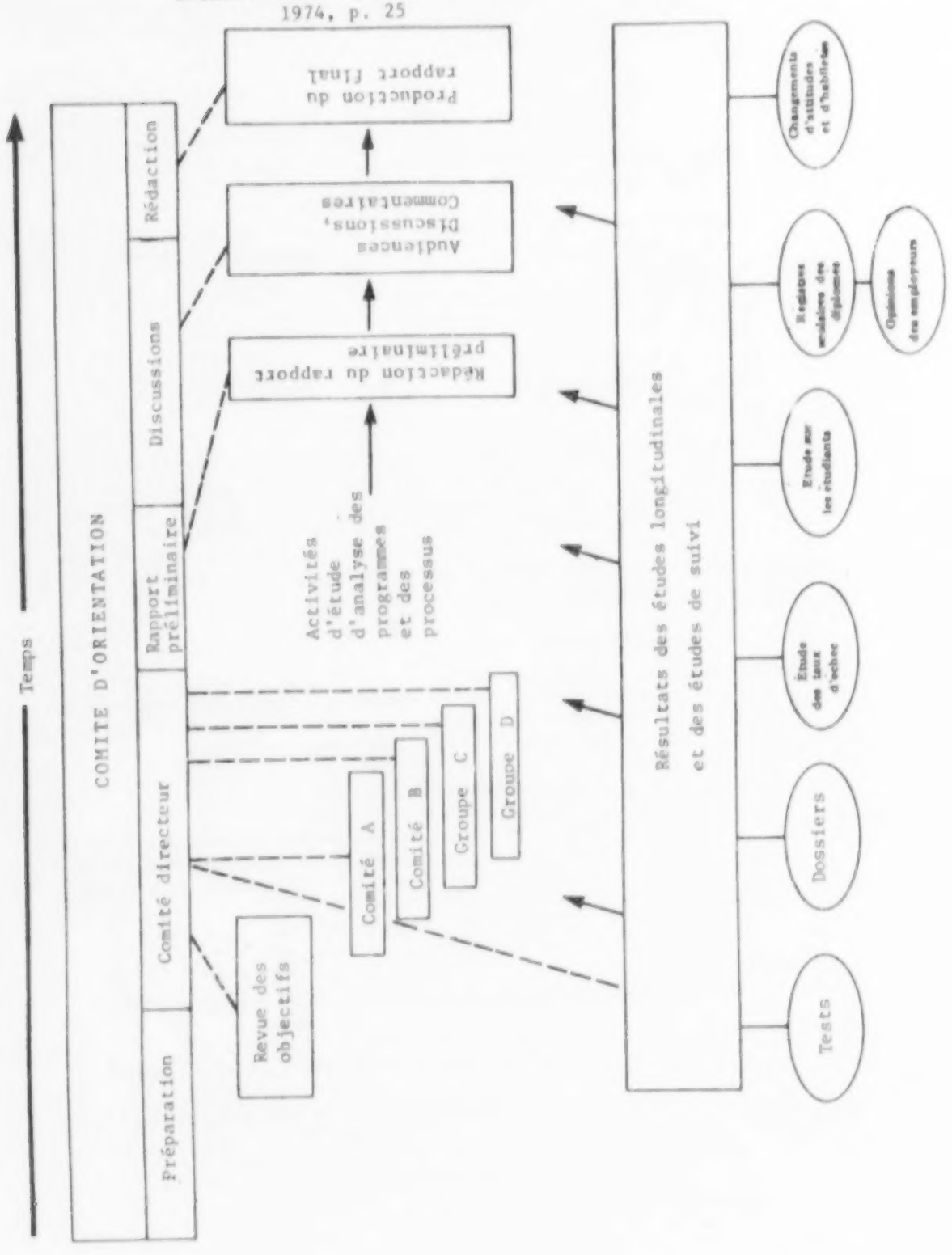
4. Diffusion et consultation sur la première version du rapport.

5. Production du rapport final.

(1) Voir tableau page suivante.

PROCESSUS D'AUTO-EVALUATION (auquel réfère Miller)

SOURCE: Middle States Association of Colleges and Universities, 1974, p. 25



A l'intérieur de ce cadre général, Miller formule quelques recommandations pour bien conduire l'évaluation institutionnelle et l'adapter aux organismes qui veulent s'y adonner.

1. Toute entreprise de développement institutionnel requiert un leadership vigoureux et à l'écoute des composantes de l'institution. Ce leadership doit être exercé par l'administration.

Le rôle joué par les leaders implique que ceux-ci assument et supportent la démarche proposée, qu'ils exercent leur influence dans les groupes qui orientent l'action et surtout qu'ils fassent aboutir les recommandations dans des actions concrètes. Exercer de l'influence dans les groupes qui orientent l'action ne signifie pas que les administrateurs doivent être présents partout et tout contrôler de manière autocratique. Pour Miller le bon administrateur est celui qui travaille fort, qui a ses propres perspectives et qui est aussi capable d'une grande empathie. Ceci implique une bonne compréhension et un grand respect des deux principales composantes de l'institution éducative, les étudiants et les départements.

2. Un plan général détaillé et adéquat de toute l'opération doit être mis au point et communiqué à l'ensemble de l'institution.

Notons que ce plan, selon l'expression même de Miller, ne doit pas être "coulé dans le ciment". Il est cependant essentiel que les membres de l'institution sachent qu'un effort d'évaluation est en cours, qu'on a donné des mandats et des responsabilités à certaines personnes, qu'un échéancier a été mis au point, que des rapports seront remis à des dates précises, qu'une consultation est prévue et que des recommandations seront faites.

3. Le processus d'évaluation est aussi important que les résultats de l'évaluation.

La manière de conduire les opérations est très importante et peut signifier le succès ou l'échec de l'entreprise.

De même qu'un contrôle excessif et une approche timorée engendrent de la méfiance et diminuent la crédibilité, une trop grande ouverture et une participation excessive font naître des attentes irréalistes qu'il n'est plus possible de satisfaire. Toutes les décisions des groupes de travail ne peuvent pas et ne doivent pas être soumises systématiquement au vote des étudiants et des départements.

4. Les agents d'évaluation institutionnelle doivent utiliser des données objectives à chaque fois que celles-ci sont disponibles mais ils ne doivent pas s'excuser d'utiliser des données subjectives.

L'absence de données objectives devrait encourager les responsables de l'évaluation à mettre au point d'excellents instruments de cueillette et de traitement de données parce que ces mêmes données et leur interprétation serviront de base à la prise de décisions importantes. Des données subjectives peuvent toutefois servir de bases solides à la prise de décisions, si elles sont traitées avec rigueur et bons sens. Miller souligne que souvent des décisions institutionnelles se prennent sur des bases beaucoup moins solides.

5. L'évaluation institutionnelle doit être résolument orientée vers l'action et le rapport final doit être assorti d'une planification permettant d'implanter les recommandations.

Considérant les milliers d'heures et de dollars investis dans une entreprise d'évaluation institutionnelle, le rapport final d'une telle entreprise ne doit pas dormir sur les tablettes.

Le mandat du comité d'orientation doit être très explicite et son plan d'action doit être orienté vers des recommandations se traduisant en actions précises. En prenant cette précaution, on peut éviter des recommandations qui seraient plus théoriques que pratiques, tout en assurant à la communauté collégiale que ses efforts n'auront pas été consentis en vain.

6. On doit prévoir d'évaluer l'entreprise d'évaluation elle-même. Un plan d'évaluation doit donc devenir partie intégrante du projet.

Une évaluation de l'entreprise d'évaluation institutionnelle est importante parce qu'elle fournit une liste d'erreurs à ne pas répéter dans l'avenir, facilitant du même coup le perfectionnement des personnes impliquées et l'amélioration du processus.

E- LIMITES

Comme on aura pu le remarquer, l'approche de Miller se centre exclusivement sur la dynamique et les ressources de l'institution. Elle s'inscrit directement dans le courant de l'auto-

évaluation institutionnelle et met en relief le domaine des stratégies et des critères plutôt que celui de la procédure.

On pourrait regretter de ne pas trouver chez Miller une définition originale de l'évaluation institutionnelle. Toutefois cette absence est largement compensée par l'explication de ses postulats de base de même que par les principes qu'il énonce en regard de ses champs d'investigation et de ses critères.

F— CONCLUSION

Miller a le mérite d'avoir écrit sur l'auto-évaluation institutionnelle en la situant d'emblée comme support aux institutions.

Les critères et quelques standards qu'il soumet sont directement orientés vers la réalité institutionnelle et se démarquent bien du courant de l'accréditation.

On finit par comprendre, en se familiarisant avec son approche, que sa vision de l'évaluation est toute orientée vers le développement des institutions. Elle permet d'identifier les points forts et les points faibles, tout en mettant à jour les problèmes qui doivent être résolus si l'on veut que l'institution progresse et améliore la qualité de ses services éducatifs.

Miller préconise la simplicité, la souplesse, l'ouverture, le dialogue et la plus grande participation possible. Réaliste et pragmatique, il refuse de faire de l'évaluation pour la beauté du geste ou pour répondre aux pressions d'une mode passagère.

Se situant aux antipodes des approches feutrées et timorées, il indique les conditions les plus favorables à la mise en place d'un processus d'auto-évaluation institutionnelle en insistant pour que cette entreprise se réalise avec le plus de rigueur possible et en mobilisant toutes les composantes de l'institution.

6— LE MODELE C.A.P.R.I. (College And Program Review Instruments)

Un modèle préfabriqué

Les modèles d'évaluation globale que nous passons en revue peuvent se diviser en deux grandes catégories: les modèles fournissant une instrumentation assez générale et les modèles préfabriqués. Ceux qui appartiennent à la première catégorie proposent un rationnel, une démarche, une structure, quelques stratégies ainsi que des exemples de critères, de standards et d'instruments. Généralement les instruments sont amenés à titre d'exemples, offrant des illustrations concrètes et des lignes directrices aux maîtres-d'oeuvre du processus d'évaluation. Nous pouvons classer dans cette catégorie les approches de Miller, de Kells ainsi que celle du CADRE. Les modèles préfabriqués quant à eux proposent sensiblement les mêmes éléments à cette différence près qu'ils fournissent non pas des exemples de questions, mais bien, les questions elles-mêmes et il en est ainsi pour tous les autres instruments. Autrement dit, la démarche et toute la technologie sont préparées à l'avance et peuvent être utilisées intégralement moyennant quelques adaptations, si besoin est. Le tout est présenté sous la forme de "kits" ou de manuels de procédures très détaillés et très complets. C'est le cas de CAPRI.

Bref historique

En 1973, le Ministère des Collèges et Universités de la province d'Ontario donnait une subvention au "Committee of Presidents of the Colleges" afin de lui permettre de poursuivre une démarche visant à mettre au point des instruments et des procédures d'auto-évaluation. Ces procédures et instruments étaient destinés en tout premier lieu aux Collèges de technologie et d'arts appliqués ontariens (les CAAT).

Le Comité des présidents de collèges a formé un sous-comité d'évaluation ("Evaluation Task Force") en lui confiant le mandat de superviser et d'orienter la recherche. Le Dr. A.J.C. King de l'Université Queens fut nommé responsable du groupe de recherche chargé de mettre au point et d'expérimenter le processus, les procédures et les instruments.

L'équipe de recherche du Dr. King a d'abord produit un premier canevas de procédures et d'instruments.

Pour mieux respecter la diversité et la spécialité des institutions, on a demandé à chaque collège de former un comité d'études ayant pour tâche de revoir et de corriger, le cas échéant, les travaux préliminaires de l'équipe de recherche. Les résultats de ces travaux combinés aux résultats des premières expérimentations ont fourni le matériel nécessaire à l'élaboration de la structure de base de ce qui allait devenir le modèle CAPRI (College And Program Review Instruments).

En juillet 1978, onze institutions avaient utilisé CAPRI et pas moins de quatre-vingts programmes avaient été évalués. Depuis, CAPRI s'est répandu partout au Canada (même au Québec) et il est également utilisé aux Etats-Unis.

CAPRI se présente sous deux aspects. Un manuel d'instruments et de procédures sert à évaluer un programme ou un ensemble de programmes similaires: Program Evaluation. A Manuel of Procedures. Un autre manuel est destiné à permettre aux institutions d'établir jusqu'à quel degré elles atteignent leur principaux objectifs ainsi que l'efficacité des ressources et processus mis en place pour les atteindre: College Evaluation. A Manuel of Procedures.

L'équipe de recherche de CAPRI est en contact constant avec les institutions utilisant le modèle. Elle a la responsabilité d'informer et d'assister l'institution dans sa démarche, de lui fournir l'aide et les ressources nécessaires à la solution des problèmes éventuels et ainsi de faciliter l'atteinte des objectifs.

L'équipe de recherche CAPRI agit donc comme consultant et agent facilitateur auprès de l'institution et du Comité de visite dont nous verrons la fonction plus loin. De plus, cette équipe assure elle-même le traitement informatisé des réponses aux divers questionnaires en faisant l'analyse et les corrélations requises à l'aide d'un programme préparé à cet effet à la Queen's University. Puisque CAPRI est un modèle encore "jeune", les relations suivies entre l'équipe de recherche et les institutions devraient permettre d'apporter les éléments d'information propres à assurer la constante amélioration du modèle.

A— PRINCIPALES CARACTERISTIQUES DU MODELE

Le Docteur King et ses collaborateurs présentent leur modèle à partir d'une série de onze (11) caractéristiques:

1. CAPRI est peu coûteux pour les raisons suivantes:

   - les tâches et fonctions des personnes de l'institution responsables du déroulement des opérations sont grandement facilitées et simplifiées à cause des instruments et procédures très précis et très efficaces;

   - tous les questionnaires peuvent être intégralement reproduits à partir du manuel. Il n'est donc pas nécessaire de bâtir des questionnaires, de les prétester et de les valider. Dans le cas où les questionnaires originaux n'aborderaient pas des domaines jugés importants par l'institution, des questions peuvent être ajoutées aux questions existantes;

   - le comité de visite (du même type qu'en accréditation) n'implique pas d'autres déboursés que les frais de séjour et de déplacement s'il y a lieu;

   - l'Université Queen's est équipée d'un système informatique très adéquat pour traiter, analyser et synthétiser les données et établir les corrélations qui s'imposent. Ainsi il en coûte environ 510$ pour effectuer le traitement des données d'une institution de 1,000 à 2,500 étudiants. Dans le cas d'une institution de 4,500 étudiants et plus, il en coûte environ 610$.

   A ces coûts, il faut ajouter les frais de secrétariat — en période de pointe prévoir une secrétaire à temps complet —; les coûts du sondage téléphonique auprès des étudiants ayant abandonné leurs études avant terme, auprès des employeurs et auprès d'autres groupes si nécessaire; les frais de reproduction (impression et photocopie) des questionnaires et des lettres d'accompagnement; des libérations de tâche (donc des frais de remplacement) pour les membres du comité responsable des opérations; les coûts d'impression et de reproduction du rapport final.

2. L'auto-évaluation peut être complétée dans un délai de huit semaines.

3. L'administration des questionnaires et autres instruments est une opération facile requérant un minimum de personnel.

4. L'évaluation est basée sur des <u>données objectives</u> provenant des statistiques et des dossiers courants, disponibles aux secrétariats des collèges, ainsi que sur des <u>données perceptuelles</u> provenant des sondages téléphoniques et des réponses aux questionnaires.

5. Les sondages et les questionnaires s'adressent à des échantillonnages représentatifs des quatorze (14) composantes suivantes: administrateurs, membres du conseil d'administration, départements, personnel non enseignant (employés de soutien et professionnels), les différents comités consultatifs, les finissants, les étudiants ayant abandonné leurs études, les étudiants plein temps, les étudiants ayant terminé leurs études, les stagiaires, les étudiants de l'éducation aux adultes, les employeurs, des représentants de la communauté socio-économique (incluant les parents), les aides pédagogiques ou conseillers d'orientation des écoles secondaires.

6. Dans toute la mesure du possible les informations recueillies sont strictement confidentielles.

7. A cause de la complexité de la réalité institutionnelle, certains objets d'évaluation sont nécessairement abordés en termes très généraux. Par contre, certains items touchent délibérément plusieurs champs d'intérêts. Ceci est voulu afin de donner plus d'ampleur à l'investigation sans toutefois ajouter au nombre de questions déjà imposant.

8. On peut ajouter des questions et des champs d'investigation au questionnaire de base. Toutefois, de telles additions rendent plus long, donc plus coûteux, le traitement des données.

9. CAPRI peut être utilisé pour évaluer un collège et pour évaluer un campus. Toutefois, à moins qu'on ne dépouille les données en fonction de chacune des composantes, ces données seront d'allure trop générale pour être utilisées efficacement par une sous-unité.

10. Comme nous l'avons déjà mentionné, les informations recueillies sont traitées par ordinateur. Des programmes adéquats sont prévus à cette fin.

11. Le processus d'évaluation peut être mené à terme avec ou sans l'utilisation d'un comité de visite. Toutefois, pareil comité peut valider et clarifier certains points de l'auto-évaluation en apportant le point de vue objectif d'une équipe au fait de la réalité institutionnelle post-secondaire.

Le comité de visite peut donc fournir une contribution significative sans changer outre mesure le déroulement normal des activités d'un collège.

Comme nous l'avons mentionné au début du présent chapitre CAPRI est un modèle préfabriqué. Cette réalité transparaît facilement dans le nombre de précisions et de détails apportés par ses auteurs. Tout y est prévu, tout y est planifié et instrumenté.

B- DEMARCHE DE C.A.P.R.I.

L'opération CAPRI se déroule en huit (8) étapes: pré-évaluation, mise en place de la structure, préparation de la cueillette des données, cueillette de données, traitement des données, visite du comité et présentation de son rapport, étude des résultats et planification du réinvestissement.

1. Pré-évaluation

Dès que la décision de procéder à une auto-évaluation institutionnelle a été prise, un comité d'orientation est créé. Ce comité est composé de représentants de l'administration, des départements, du personnel non enseignant (professionnels, employés de soutien), du conseil d'administration, des groupes consultatifs et des étudiants. C'est le comité d'orientation qui a la tâche très importante de tracer les grandes orientations de l'opération, nommer les membres des autres comités, identifier les champs d'investigation et l'ampleur de cette investigation, recevoir et traiter les rapports d'évaluation et le rapport du comité de visite, établir des priorités parmi les problèmes révélés par l'évaluation, suggérer certaines solutions si possible, déterminer des mandats explicites pour les travaux de réinvestissement, formuler des recommandations à partir des travaux du comité de réinvestissement et aussi proposer des plans et stratégies visant à implanter les recommandations.

En outre et avant le début des opérations, le comité d'orientation doit mettre en oeuvre une campagne d'information visant à rendre le processus, ses buts et ses méthodes le plus clairs possible et aussi à mobiliser les composantes institutionnelles.

Par une véritable campagne d'information mobilisant tous les média — mémos, radio, télévision, journaux, bulletins, — le comité d'orientation clarifiera tout particulièrement les points suivants:

a) comment et pour quelles raisons on a décidé d'amorcer un processus d'auto-évaluation;

b) ce que peut apporter un processus d'auto-évaluation;

c) quand et comment le personnel de l'institution sera mis à contribution;

d) qui aura accès au rapport d'évaluation;

e) ce qu'il adviendra une fois l'opération complétée.

2. Mise en place de la structure

Suite à la formation du comité d'orientation et à la transmission de l'information touchant l'opération, on procède à la mise en place de la structure et le compte à rebours commence.

Première semaine:

Première rencontre du comité d'orientation. Formation du comité d'action; formation du comité de réinvestissement ("Follow-up committee"); lancement de la campagne d'information.

Le comité d'action ("Task Force Committee") doit regrouper des gens capables d'établir de bonnes relations avec tous, être respectés au sein de l'institution et jouir d'une bonne crédibilité. Le comité d'action (6-7 personnes) a le mandat de recueillir les informations de base — statistiques, dossiers, budgets, prévisions, etc. —; il administre les questionnaires et les enquêtes; il recueille et prépare les informations afin d'en permettre le traitement informatisé; il prépare la venue et l'agenda du Comité de visite, etc.

Le président du comité d'action est en relation directe avec le comité d'orientation et avec l'équipe de recherche de CAPRI.

Le comité de réinvestissement (5 personnes) a un double mandat. Dans un premier temps, il travaille avec le Comité d'orientation et aidera ce dernier à dégager des priorités à partir des résultats de l'évaluation. Si possible, ce comité formulera des recommandations permettant de résoudre les problèmes qui peuvent l'être à très court terme.

Dans un deuxième temps, le comité de réinvestissement travaillera seul. Il formalisera alors un plan d'action permettant de résoudre les problèmes révélés par l'évaluation et qui n'ont pas pu l'être à court terme. Ensuite il formulera des recommandations qui seront acheminées au comité d'orientation.

La structure comprend aussi un autre comité facultatif mais fortement recommandé: le comité de visite ("Visiting Team"). Nous avons déjà indiqué quelle était sa fonction. Nous traitons plus loin de sa tâche et de sa composition.

3. Préparation de la cueillette de données

Deuxième et troisième semaines:

Ces deux semaines sont marquées par les opérations suivantes: formation du Comité de visite, détermination de l'échéancier de traitement des données, cueillette de l'information de base (données objectives), préparation de la cueillette des données perceptuelles.

Généralement on demande aux départements, aux employés de soutien, aux professionnels, aux membres du conseil d'administration et aux comités consultatifs de suggérer des noms de personnes ne faisant pas partie de l'institution, qui accepteraient d'offrir gracieusement leurs services. Pour un collège de 1,000 à 2,000 étudiants, on retiendra six (6) à huit (8) personnes qui, du consentement de tous, formeront le comité de visite.

La préparation de la cueillette des données perceptuelles suit les étapes suivantes:

a) identification des échantillons de répondants.

Ces échantillons seront construits suivant une méthode scientifique reconnue et cette opération est rendue facile grâce aux instruments, normes, tables et standards accompagnant le cahier de procédures prévu à cet effet.

b) préparation des questionnaires.

Il s'agit ici de passer en revue les questions déjà préparées, d'en retrancher ou d'en ajouter, en suivant les guides prévus à cet effet et ensuite de faire imprimer les questionnaires et les lettres de présentation en nombres correspondant aux échantillons de répondants déterminés.

c) préparation des listes d'adresses et de numéros de téléphone nécessaires pour les sondages téléphoniques et la transmission des questionnaires à adresser aux répondants hors institutions (diplomés, employeurs et étudiants ayant abandonné).

4. Cueillette des données

Quatrième et cinquième semaines:

Les questionnaires sont administrés aux différents groupes et les sondages téléphoniques sont effectués. Pendant ce temps, la cueillette des données objectives (statistiques et données numériques) continue.

5. Traitement des données

Sixième semaine:

Les questionnaires remplis de même que le résultat des sondages téléphoniques sont envoyés directement à l'Université Queen's pour y être traités selon la procédure informatique établie. La cueillette des informations de base est terminée et les résultats sont mis en forme en suivant la procédure prévue à cet effet.

6. Visite du comité et présentation de son rapport

Septième semaine:

La visite bien préparée durera une journée, deux au maximum. Le comité aura au préalable reçu des indications précises et un horaire de ses activités. Suite à la visite, les membres du comité assistés du président du comité d'action auront quelques jours pour produire leur rapport qui sera rendu public.

Le comité de visite vient jusqu'à un certain point corroborer les résultats de l'évaluation. En s'appuyant sur

les résultats de ses entrevues et de ses échanges avec les diverses composantes institutionnelles, il pourra offrir certaines explications permettant de mieux comprendre les raisons qui incitent tel groupe ou tel secteur de l'institution à énoncer tel point fort ou tel problème.

Les membres du comité auront donc à préparer une analyse critique et une interprétation des résultats de l'évaluation. Généralement, ils ne sont toutefois pas invités à formuler des recommandations.

7. Etude des résultats et identification des suites à donner

Au cours de la huitième semaine, les résultats de l'évaluation seront connus. On pourra donc identifier les points forts et les points faibles de l'institution. Ces résultats seront étudiés par le comité d'orientation qui les complétera à l'aide du rapport du comité de visite.

Les résultats de cette analyse serviront de base au rapport du comité d'orientation qui en dégagera des recommandations.

A son tour, le comité de réinvestissement fournira des plans d'action qui viendront s'ajouter aux recommandations du comité d'orientation pour constituer le rapport final.

Par la suite, le rapport final sera acheminé aux instances appropriées (direction générale et conseil d'administration) qui l'étudieront et prendront les décisions jugées nécessaires.

Contrairement à certaines croyances, le mandat du comité de réinvestissement se termine au moment du dépôt de son rapport au comité d'orientation. Bien qu'il ait proposé des plans propres à résoudre les problèmes ou à améliorer les points faibles, il ne revient pas à ce comité d'agir ou de s'assurer qu'une action fait effectivement suite à toute l'opération.

Les véritables suites à donner à l'évaluation sont du ressort du conseil d'administration et de la direction.

C— LIMITES DE L'APPROCHE

De l'avis de plusieurs utilisateurs de CAPRI, il est incontestable que le processus rend de grands services. Il a quand même des limites.

La première de ces limites concerne l'échéancier. Il est peut-être possible de faire toute la démarche en huit (8) semaines mais les utilisateurs que nous avons rencontrés y ont consacré tout près d'une année.

Pour peu que l'institution dispose des informations de base qu'on serait en droit de retrouver dans un collège — % des étudiants ayant abandonné, % d'échecs par programme, taux de placement — il serait envisageable de respecter les délais. Cependant, il semble que plusieurs institutions n'aient pas de statistiques tenues à jour en ces domaines. C'est pourquoi la cueillette de ces informations devient longue et onéreuse.

L'adaptation des questionnaires est aussi un facteur qui allonge l'échéancier. Bien que les questions soient d'une haute qualité, elles peuvent tout de même provoquer de longues discussions au sein du comité d'action. Il ne faut pas oublier que ce comité est composé de représentants de diverses composantes de l'institution. Ainsi le sens attribué à certaines questions, de même que la profondeur du traitement de certains champs d'activité peuvent facilement donner lieu à des débats susceptibles d'allonger le temps alloué à la préparation des questionnaires.

De plus, comme on sait, les instruments ont été préparés pour être utilisés par des collèges de technologie et d'arts appliqués ontariens. Leur application au Québec commande certaines adaptations consommatrices de temps et d'énergies. Soulignons cependant que le temps et les énergies requises pour adapter de tels instruments sont bien minimes à comparer avec les investissements auxquels il faudrait consentir pour en bâtir de toute pièce.

La principale limite cependant ne concerne pas ces domaines. Elle réfère plutôt au coeur même du concept d'évaluation et aux résultats obtenus.

La majeure partie des questionnaires d'évaluation est basée sur des données perceptuelles relatives à des améliorations souhaitées ou non souhaitées. Ainsi, on demande aux diverses composantes du collège si, à leur avis, des améliorations devraient être apportées dans certains domaines.

Par exemple, les répondants sont invités à dire si, à leur avis, les communications entre l'administration et les départements sont "adéquates" (voir questionnaire A 52, page 4, questions 40 et suivantes — reproduit à la page suivante).

RESPONSE KEY

1. NO IMPROVEMENT NEEDED
2. VERY LITTLE IMPROVEMENT NEEDED
3. SOME IMPROVEMENT NEEDED
4. MAJOR IMPROVEMENT NEEDED
5. DON'T KNOW
6. NOT APPLICABLE

I. ADMINISTRATIVE PROCESSES (cont'd.)

Planning is based on: (cont'd.)

40. recommendations from the Ministry of Colleges and Universities; ☐

41. coordination of full-time and part-time student needs; ☐

42. records of student performance; ☐

43. follow-up studies of graduates and early-leaving students; ☐

44. recommendations from sponsoring agencies (e.g., Manpower, Indian Affairs and Northern Development) and accrediting bodies. ☐

Communication between the following groups is effective:

45. Board of Governors and college personnel; ☐

46. advisory committees and college personnel; ☐

47. administrators and faculty; ☐

48. administrators and students; ☐

49. administrators and non-teaching and support staff. ☐

50. Cooperation exists among all departments across the college. ☐

51. Orientation of new staff is effective. ☐

The following are effectively evaluated at reasonable intervals and recommendations implemented where feasible:

52. administrators; ☐

Selon la méthode, on établira que ces communications sont "adéquates" si les répondants jugent qu'il n'est pas nécessaire "d'améliorer" la communication entre ces deux groupes. Si, au contraire, les répondants pensent que des "améliorations majeures" doivent être apportées, la communication sera jugée "inadéquate".

Il semble donc que les indicateurs d'efficacité, d'efficience, de qualité soient tous fonction du plus ou moins grand degré d'amélioration exprimé par les répondants.

Il en découle que la valeur d'un programme, d'un secteur ou d'une facette de la vie de l'institution est déterminée à partir du degré d'amélioration souhaité.

Le procédé a donc comme résultat d'indiquer quels secteurs de l'organisation, au dire des répondants, devraient être améliorés et quels secteurs n'auraient pas besoin de l'être.

L'identification des points forts et des points faibles de l'institution se fait donc à partir d'une analyse des perceptions qu'ont les répondants de la vie institutionnelle, des services qu'elle rend, des fonctions qu'elle remplit, etc. Ainsi si l'ensemble des répondants(1) estime que tel secteur n'a pas besoin d'amélioration, on conclura qu'il s'agit là d'un secteur fort. A l'opposé, on inférera du fait que l'ensemble des répondants estiment que tel aspect de la vie institutionnelle appelle des améliorations qu'il s'agit là d'un point faible de l'établissement.

Il est certain que certains théoriciens de l'évaluation trouveraient matière à confronter cette approche. Toutefois la réciproque est vraie: les concepteurs du modèle CAPRI pourraient sans doute critiquer l'approche de plusieurs théoriciens. Au-delà de ce débat, le fait est que nombre d'institutions recueillent, grâce à l'instrumentation de CAPRI, des données suffisamment précises pour entreprendre des actions permettant d'améliorer sensiblement le fonctionnement de leur organisation.

D— CONCLUSION

Nous l'avons déjà mentionné, le modèle CAPRI est un processus préfabriqué. En ce sens, il est facile d'accès et d'utilisation. Sa démarche est simple et permet un déroulement rapide

---

(1) Le manuel de procédures fournit des précisions sur l'interprétation des statistiques recueillies par le truchement des questionnaires.

des activités. Un des principaux apports du modèle est son instrumentation. Le processus est clairement défini dans un cahier de procédures on ne peut plus explicite. A titre d'exemple, regardons une partie de la feuille de route servant à la préparation de la venue du comité de visite:

Deuxième semaine: Contacter l'équipe de recherche-CAPRI à l'Université Queen's (Dr. Alan King) et lui formuler les demandes suivantes:

a) qu'elle suggère des noms de personnes qui pourraient faire partie du comité de visite;

b) qu'on désigne un membre de l'équipe de recherche-CAPRI qui pourrait participer à la préparation du comité de visite, lors de la septième semaine.

Troisième semaine: Faire parvenir au comité de visite le document Manuel du comité de visite et les informations utiles concernant l'institution, etc.

Ceci n'est qu'un exemple de la précision et du souci du détail apportés aux instruments, et il n'est pas possible, dans les quelques exemples que nous pourrions apporter, de rendre justice à l'instrumentation.

Pour les fins de notre propos, retenons donc que, sur une démarche inspirée de processus classiques d'accréditation et d'auto-évaluation institutionnelle, CAPRI a avantageusement ajouté des instruments détaillés à chacune des étapes du processus, allant jusqu'à proposer un échéancier complet. De plus, les questions sont préparées à l'avance et toutes les données sont traitées à l'informatique. Toutes les instructions nécessaires à l'établissement des échantillonnages, à l'analyse des résultats ainsi qu'à leur présentation dans un rapport font partie intégrante de la démarche et de ce fait sont susceptibles de faciliter grandement l'action de quiconque voudrait s'y engager.

7— LE MODÈLE DU C.A.D.R.E

AVERTISSEMENT

Les lecteurs qui sont familiers avec les travaux du CADRE (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation) s'étonneront peut-être que nous présentions d'abord, dans les pages qui suivent, non pas les productions les plus récentes de cet organisme mais un document publié il y a déjà plus de dix ans. Une raison principale a motivé notre choix: cette publication traite explicitement d'évaluation institutionnelle et on y propose un modèle qui trouve bien sa place à côté des autres approches ou courants caractéristiques de l'évaluation dite globale. Au terme de notre présentation cependant, nous nous appliquerons à montrer le lien qu'il y a entre cette publication et tout ce que le CADRE a proposé par la suite sous l'appellation "analyse institutionnelle".

GUIDE D'AUTO-EVALUATION

En septembre 1971, le CADRE publiait donc un guide d'auto-évaluation institutionnelle. Ce document s'inscrivait dans l'opération "auto-évaluation" amorcée par l'organisme dès 1969. Le CADRE avait publié un an auparavant: Vers l'excellence par l'accréditation (juillet 1970). Rien de surprenant donc à ce qu'on retrouve dans son approche une démarche inspirée du modèle de l'accréditation.

Fait particulier qu'il convient de souligner, le CADRE, en accord avec sa philosophie, n'a pas développé son modèle seul. Soucieux d'adapter l'auto-évaluation à la réalité institutionnelle québécoise tout en respectant l'expérience et l'expertise américaines, le CADRE a su adjoindre à ses travaux une quaran-

taine de collèges publics et privés, non moins de cinquante institutions secondaires privées ainsi qu'un organisme d'accréditation américain le "Middle States Association of Colleges and Secondary Schools".

Des questionnaires d'évaluation comportant "les questions qu'une institution doit se poser pour s'auto-évaluer" ont été mis au point avec la participation d'une centaine d'institutions. Ces questions ont été publiées en février 1971 pour ensuite être analysées et critiquées. Cette opération d'une durée de six mois a été conduite auprès de cinquante institutions. Au terme de ces démarches, le CADRE publiait le Guide d'auto-évaluation (1971) qui se voulait "une proposition de procédures et de questionnaires guides".

A— LE RATIONNEL DE BASE

Pour le CADRE, "évaluer, c'est estimer la valeur d'une chose. L'évaluation signifie l'opération qui assure un jugement de valeur, ou encore, ce jugement lui-même, résultant de l'opération. L'évaluation d'une institution sera donc l'analyse ou le résultat de l'analyse des ressources et du rendement de cette institution"(1).

Puisqu'il s'agit d'auto-évaluation, celle-ci devra être menée par l'institution elle-même (administrateurs, enseignants, étudiants) en analysant la situation, les ressources et le développement de l'institution en relation avec ses objectifs. L'institution peut toutefois s'adjoindre des consultants externes si elle le juge à propos.

Pour le CADRE l'entreprise d'auto-évaluation consiste essentiellement à répondre aux cinq grandes questions suivantes:

1. Quels sont les objectifs de l'institution et quelles obligations entraînent-ils?

2. Les objectifs sont-ils appropriés?

3. Les activités de l'institution s'accordent-elles avec ces objectifs?

4. Les ressources humaines et physiques permettent-elles de poursuivre sérieusement ces objectifs? Sera-ce mieux demain?

---

(1) Guide d'auto-évaluation, p. 2.

5. Y a-t-il lieu de croire que l'institution atteint actuellement ses objectifs? Quelles preuves en a-t-elle?

La réponse à ces questions sera obtenue en analysant sept champs d'investigation:

1. l'administration générale;
2. l'administration pédagogique;
3. le régime pédagogique;
4. l'étudiant;
5. le professeur;
6. les services pédagogiques;
7. les services aux étudiants.

L'investigation de ces sept champs se fera à l'aide de questionnaires guides qui permettront d'identifier les forces et les faiblesses du champ en attribuant une note générale: excellent, bon, satisfaisant, déficient.

B— LA DEMARCHE

La démarche proposée par le CADRE compte trois grandes étapes: planification, auto-évaluation et vérification. A la rigueur, nous pouvons y ajouter une quatrième étape qui, pour les auteurs, découle des trois premières: le plan de développement. En effet, les auteurs font de l'auto-évaluation un processus en trois étapes mais ils insistent pour que ces trois étapes donnent lieu à une planification des correctifs à apporter. Nous y reviendrons.

1. La planification

La planification compte deux phases — information et mise en place des structures — et devrait durer un semestre. La phase information consiste à sensibiliser tous les groupes intéressés aux buts de l'opération et à l'importance de leur participation. Elle vise à ce que tous se sentent impliqués en étant bien informés sur la démarche qui sera suivie, sur l'utilisation qui sera faite des recommandations et du rapport final. L'autre

phase consiste à mettre en place les différents comités ainsi qu'à bâtir le plan et la cédule de travail.

La structure est composée de cinq types de comités: comité directeur, sous-comité des objectifs, sous-comités de secteurs, sous-comités des groupes de base et comité de visite (facultatif).

Comité directeur:

Le comité directeur est composé de quatre à sept membres. Le président de ce comité est nommé par le directeur général de l'institution et il est d'office le coordonnateur de toute l'entreprise. Les autres membres sont choisis en fonction de deux critères:

a) la représentation des administrateurs, des enseignants et des étudiants;

b) "l'aptitude à recouper les grands secteurs de la vie de l'institution: administration, enseignement et vie étudiante".

Le mandat du comité directeur est de diriger l'opération. Il informe et convainc tous les groupes intéressés, il organise et suit le travail, il prépare le rapport final et achemine à qui de droit les recommandations.

On aurait tendance à croire que les recommandations sont destinées seulement aux principaux gestionnaires de l'institution. Tel n'est pas le cas. Le comité directeur a aussi la fonction d'assurer la relance de l'auto-évaluation en acheminant les recommandations aux services, organismes et officiers de l'institution.

Sous-comité des objectifs:

Le sous-comité des objectifs sera, après le comité directeur, le premier comité à être mis en place. Puisque l'auto-évaluation s'effectue en fonction de la poursuite des objectifs, le travail de ce comité devra donc être passablement avancé avant que les autres sous-comités n'entreprennent leur tâche.

Composé de personnes choisies parmi les cadres, les enseignants et les étudiants (nombre non précisé), il a pour mandat de définir les objectifs de l'institution. Au terme de ses travaux, les objectifs seront alors soumis aux différents sous-comités et en l'occurrence, aux sous-comités de secteurs.

Sous-comités de secteurs:

Les sous-comités de secteurs sont en quelque sorte les maîtres d'oeuvre de l'auto-évaluation. C'est à eux que revient la responsabilité d'analyser et d'apprécier chacun des grands secteurs d'activité de l'institution: l'administration générale, l'administration pédagogique, le régime pédagogique, l'étudiant, le professeur, les services pédagogiques, les services aux étudiants.

En conséquence, on formera au moins un sous-comité dans chacun des secteurs énumérés plus haut. Toutefois, selon la dimension de l'institution, il pourra être utile voire nécessaire de créer plusieurs sous-comités dans un même secteur comme par exemple les divers services pédagogiques.

Un sous-comité de secteur est composé de représentants des cadres, des enseignants et des étudiants (nombre non précisé). Les membres du sous-comité sont nommés par le comité-directeur qui lui confie le mandat suivant:

- Examiner les objectifs de l'institution tel que définis par le sous-comité des objectifs.
- Recommander les modifications qui lui paraissent s'imposer.
- Recueillir les informations et les données nécessaires à la description précise du secteur.
- Identifier les forces et les faiblesses du secteur à l'aide du questionnaire-guide prévu à cet effet.
- Etablir une liste des points particuliers qu'il a contrôlés et analysés.
- Annoter chaque point d'une note générale: excellent (1), bon (2), satisfaisant (3), déficient (4).
- Rédiger un rapport préliminaire comprenant trois parties:

  a) les réponses aux questions fondamentales contenues dans le questionnaire-guide;

  b) la liste annotée des points évalués;

  c) des commentaires particuliers dans les cas où les réponses aux questions ne semblent pas décrire suffisamment la situation.

- Recevoir les observations et critiques des sous-comités des groupes de base.

- Rédiger un rapport final.

- Remettre le rapport final au comité directeur.

Sous-comités des groupes de base:

Au nombre de quatre, les sous-comités des groupes de base (étudiants, enseignants, cadres et administrateurs) sont formés par le comité directeur qui en nomme les membres. Ces sous-comités sont chargés du mandat suivant:

a) analyser les rapports des différents sous-comités;

b) faire les critiques, observations et recommandations qui découlent de l'analyse;

c) rédiger un rapport et le faire parvenir au comité directeur.

Comité de visite:

Choisis par l'institution, les membres du comité de visite (nombre non précisé) sont idéalement des éducateurs professionnels ou des membres de bureaux de consultants ou un heureux mélange des deux. Dans tous les cas, ils ont une bonne compréhension des aspects essentiels de l'enseignement, de l'administration, des services et de la vie étudiante.

Au terme de la démarche d'auto-évaluation le comité de visite:

- étudie avec soin le rapport final d'auto-évaluation;

- séjourne dans l'institution pendant deux ou trois jours;

- discute des résultats de l'auto-évaluation avec les personnes concernées;

- revise les objectifs, interprète les données du rapport, essaie de clarifier les points obscurs, identifie des problèmes, tout cela dans le cadre de rencontres et d'entrevues;

- rédige un rapport contenant commentaires et suggestions qui sera remis au président du comité directeur et au directeur général de l'institution.

Par la suite ces derniers réagiront au rapport des visiteurs avant que celui-ci "prenne sa tenue définitive".

2. L'auto-évaluation

L'étape de l'auto-évaluation proprement dite est naturellement la plus longue. C'est l'affaire d'une année. Sa démarche se déroule comme suit:

1. Après avoir mis en place chacun des comités, le comité directeur détermine leurs tâches, leurs échéanciers et leurs cédules de travail. Il leur remet la documentation nécessaire (questionnaires, instruments, etc.) et au terme d'une campagne d'information-sensibilisation lance l'opération.

2. Le sous-comité des objectifs définit les objectifs de l'institution. Il peut s'agir en l'occurrence de recueillir les objectifs existants, ou de définir des objectifs là ou le besoin s'en ferait sentir.

3. Les sous-comités de secteurs examinent d'abord les objectifs de l'institution tels que définis par le sous-comité des objectifs et font leurs recommandations. Dans un deuxième temps, ils recueillent les données nécessaires à la description adéquate de chacun des sept secteurs. Dans un troisième temps, le secteur est évalué à l'aide des questionnaires préparés à cet effet. Deux moments principaux peuvent donc être distingués. D'abord une description fidèle de la réalité du secteur. Ensuite une évaluation de cette réalité à l'aide des questionnaires-guides. Les résultats de cette évaluation seront donc "pondérés", si l'on peut dire, par leur mise en relation avec les objectifs et le modèle descriptifs du secteur.

   Théoriquement nous aurions donc: un modèle idéal issu des objectifs, un modèle descriptif obtenu par la cueillette d'informations sur la réalité du secteur. L'écart entre le modèle idéal et le modèle descriptif serait déterminé par l'application des questionnaires et constituerait l'évaluation proprement dite, c'est-à-dire, "l'appréciation" du secteur, exprimée par une côte: excellent, bon, satisfaisant, déficient.

4. Les sous-comités des groupes de base, constitués respectivement des étudiants, des enseignants et des cadres, reçoivent et analysent les rapports des autres sous-comités. Ils critiquent, formulent des observations et recommandations qui seront acheminées au comité directeur pour faire partie du rapport final.

3. Vérification

La dernière étape, celle de la vérification, est effectuée par le comité de visite. Nous ne reviendrons pas sur la composition et son mandat mais rappellerons que ce comité a un statut fort important, étant en définitive "une équipe d'experts".

En soumettant son rapport d'évaluation à cette équipe d'experts, l'institution, pour peu que l'opération ait été menée à la satisfaction des visiteurs, y trouve une confirmation et une crédibilité appréciables. Dans le cas contraire, une possibilité lui est offerte d'apporter certains correctifs au rapport final permettant en cela de modifier la situation.

On pourrait donc voir les choses ainsi: par l'entreprise d'auto-évaluation, l'institution se donne une représentation, un portrait de ce qu'elle est, de ses points forts et de ses points faibles. Elle a aussi une vision claire de l'efficacité de ses processus et des problèmes qui la confrontent. Le comité de visite viendra confirmer, infirmer ou préciser l'immage d'elle-même que s'est donnée l'institution et au surplus il se prononcera sur les moyens qu'elle a mis en place pour l'obtenir, c'est-à-dire la valeur de sa démarche d'auto-évaluation.

4. Les suites

Bien que le CADRE appuie sa démarche explicitement sur trois étapes — préparation, auto-évaluation, visite — une quatrième est présente de manière implicite dans son approche.

En conclusion de son Guide d'auto-évaluation le CADRE se préoccupe "des lendemains". Il suggère de dégager des données recueillies "un plan de développement". Ce plan de développement viendra signifier de manière explicite l'intention de l'institution d'implanter les correctifs et améliorations requis et ainsi de répondre aux attentes des diverses composantes de l'organisation.

A cet effet, il est suggéré:

- de produire un plan de développement;
- d'instaurer un processus de relance pouvant être conduit par le comité directeur;
- de tenir un dossier des correctifs apportés et du travail qu'il reste à faire.

La structure et le processus pourraient être maintenus jusqu'à la prochaine auto-évaluation dans cinq ou dix ans.

C— ELEMENTS PARTICULIERS

Quelques éléments particuliers se dégagent de ce modèle: les objectifs, la consultation sur l'évaluation et la triple pondération.

A la lumière des autres modèles étudiés, il est évident que pour réussir à évaluer un secteur d'activité ou un programme il faut en avoir une description précise. Le modèle du CADRE tient parfaitement compte de cet élément. On aura remarquer aussi que ce modèle convie à une double vérification des informations et des opérations d'évaluation, celle du comité directeur d'abord, puisque cette opération fait partie de son mandat, et ensuite celle des sous-comités de secteurs. On peut donc voir que dans ce modèle un grand esprit de consultation prévaut et que le pouvoir des uns est limité par le pouvoir des autres, de la même manière que le champ d'activité des uns recoupe le champ d'activité des autres.

a) les objectifs:

Le modèle stipule que "l'auto-évaluation des secteurs s'effectue en fonction de la poursuite des objectifs".

En analysant les questionnaires ainsi que les instruments de pondération, l'observateur est agréablement surpris de constater que, contrairement à d'autres modèles (CAPRI par exemple), l'approche du CADRE permet non seulement d'établir la stricte relation objectifs-résultats mais aussi de pointer un certain nombre de facteurs susceptibles d'expliquer pourquoi on a atteint ou non les objectifs.

Ces informations s'avéreront particulièrement importantes quand le moment viendra d'apporter des correctifs aux situations jugées insatisfaisantes ou déficientes. En ce qui concerne les autres situations, l'évaluation permet d'identifier les éléments à conserver et ceux qui peuvent servir de points d'appui au changement ou à l'innovation.

b) la consultation sur l'évaluation:

L'évaluation effectuée par un secteur sera soumise d'abord au comité directeur puis aux différents sous-comités des "groupes de base". La question que soulève cette double consultation est de savoir ce qui apparaîtra dans le rapport final au terme de ces consultations. Plus fondamentalement il s'agit de déterminer qui en définitive joue le rôle d'évaluateur.

Il pourrait arriver que l'évaluation du secteur administration générale, faite par le sous-comité du secteur administration générale, soit totalement remise en cause par les sous-comités des groupes de base formés par les cadres et par le conseil d'administration. Que se passe-t-il alors? Que vaut l'évaluation faite par le sous-comité de secteur? Quelle évaluation prévaut et quelle interprétation retiendra-t-on?

D'autres modèles évitent cet écueil ou prévoient des procédures permettant de traiter de telles éventualités. L'approche du CADRE est silencieuse à ce sujet.

c) la triple pondération:

Comme nous l'avons vu précédemment, grande est la préoccupation de consulter dans l'approche du CADRE. Un des effets de cette vaste consultation est de pondérer les résultats de l'évaluation. Cette pondération est triple. Elle s'effectue d'abord au niveau de chaque secteur. En effet l'interprétation des réponses aux questions posées est pondérée une première fois par l'action du secteur lui-même qui mettra les réponses obtenues en relation avec la description de la situation.

L'évaluation est pondérée une seconde fois par l'action du comité directeur. Le guide d'auto-évaluation indique au chapitre de la procédure des sous-comités: "comme dans la notation des copies d'élèves par le professeur, il ne sera pas facile d'éviter que le comité (sous-comité de secteur) surestime ou sous-estime les situations. Le comité directeur prendra soin de définir au mieux barème" (suivent les descriptions utiles).

Enfin, l'évaluation est pondérée une troisième fois quand les rapports des secteurs sont soumis aux sous-comités d'étudiants, de professeurs et de cadres qui les critiqueront et feront des observations servant au comité directeur "pour la rédaction du rapport final".

Cette méthode qui, dans certains cas, peut faciliter le consensus en faisant circuler l'information peut tout aussi bien avoir comme effet secondaire de diluer l'information évaluative en la stérilisant.

D— LIMITES DU MODELE

Bien que d'apparence simple à première vue, surtout à la lecture du Guide d'auto-évaluation, le modèle du CADRE s'avère complexe. Les processus et les procédures des divers comités ne sont pas suffisamment précisés pour vraiment faciliter l'action. Il y manque, dans certains cas, des informations sur le nombre de personnes (même approximatif) devant composer les comités, la fonction de ces comités, la procédure qu'ils doivent suivre ainsi que leur contribution à l'ensemble de l'opération. C'est le cas notamment en ce qui a trait aux sous-comités des objectifs et aux sous-comités des groupes de base.

Au niveau des composantes impliquées dans la démarche, les employés de soutien et les professionnels non enseignants ont été soit volontairement mis de côté, soit oubliés. On peut toutefois supposer qu'ils sont mis à contribution au cours des opérations.

Le comité directeur est chargé d'un travail énorme qui n'est pas évident à première vue mais qui prend de l'importance à mesure que les consultations et pondérations se multiplient.

Bien que l'intention fondamentale du modèle soit à maintes reprises soulignée dans le guide: "Il s'agit, tous ensemble, de s'interroger sur les objectifs et l'efficacité à les réaliser, d'examiner les points faibles aussi bien que les points forts, d'identifier les problèmes et d'envisager les solutions" la démarche ne rend pas toujours compte de l'ensemble de ces préoccupations.

L'impression générale qui se dégage de l'analyse est que le modèle n'est pas encore tout à fait au point. Ses auteurs en sont d'ailleurs fort conscients et comptent sur la pratique et l'expérimentation pour en corriger les faiblesses.

Toutefois, le modèle dans son esprit, dans ses principes et dans ses intentions est séduisant et bien articulé. La principale faiblesse se situe au niveau de l'opérationnalisation.

E— CONCLUSION

L'approche du CADRE est marquée au coin de l'humanisme, la participation et la prise en charge de l'institution.

Il est évident qu'une telle approche (participative), mise en branle dans un climat de collaboration, a toutes les chances de rendre de grands services aux institutions.

Bien qu'il soit difficile à certains moments de cerner clairement qui dans la structure est le principal agent d'évaluation, il demeure que le modèle réussit à faire en sorte que la véritable évaluation, c'est-à-dire le jugement posé sur la valeur de l'objet d'investigation, soit faite explicitement et exclusivement par les représentants des diverses composantes de l'institution. Ce sont les gens de l'institution qui se prononcent eux-mêmes, sans apport extérieur, sur la valeur de leur institution. A cet effet, les questions d'évaluation et les diverses pondérations évitent le piège de la trop grande subjectivité des évaluations basées uniquement sur la perception. Des éléments objectifs et expérienciels viennent endiguer cette propension.

8— LE GUIDE, LE CADRE ET L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE

MISE AU POINT

Réduire l'apport du CADRE au seul Guide d'auto-évaluation de 1971 et présenter celui-ci comme le modèle du CADRE, est une entreprise qui pourrait être taxée, par plusieurs, de réductioniste. Pour cette raison, nous nous proposons dans les pages qui suivent de placer le guide de 1971 dans l'ensemble des travaux et de la démarche du CADRE, d'aborder l'analyse institutionnelle et sa démarche et finalement de distinguer analyse et évaluation en faisant ressortir les liens de complémentarité de ces deux approches.

I— LE GUIDE D'AUTO-EVALUATION DANS UN CONTEXTE

Dès sa création en 1968, le CADRE est fortement préoccupé, voire même orienté, par deux idées fondamentales qui deviendront les vecteurs de son évolution: la recherche de l'amélioration et la recherche de l'excellence. Ainsi, deviendra-t-il rapidement le principal instigateur et promoteur de l'évaluation institutionnelle au Québec.

En 1969, il optait pour l'auto-évaluation "comme moyen privilégié de promouvoir la qualité des institutions"(1). Cette orientation sera présentée d'abord dans un document intitulé L'accréditation(2) (1969) et ensuite dans Vers l'excellence

---

(1) CADRE. L'analyse institutionnelle 1975-1978, Rapport de recherche, Montréal, CADRE, 1979.

(2) GINGRAS, P.E. L'accréditation, Montréal, CADRE 1969.

par l'accréditation(1) (1970). En 1971, était publié le Guide d'auto-évaluation dont nous avons fait l'étude au chapitre précédent. En 1972, s'intéressant de très près aux questions d'évaluation, la Direction Générale de l'Enseignement Collégial (D.G.E.C.), confiait au CADRE une première étude sur l'évaluation des collèges afin: "d'analyser les aspects théoriques et pratiques de l'évaluation, ainsi que les mécanismes possibles d'un système d'évaluation des collèges"(2). Les résultats de ces travaux firent l'objet d'un rapport publié en juillet 1973 sous le titre de: Rapport d'une étude confiée au CADRE par la D.G.E.C. sur l'évaluation des collèges(3).

Suite à la publication de ce rapport, la D.G.E.C. demandait au CADRE de poursuivre la recherche. En janvier 1974, le CADRE recevait donc le mandat: "de poursuivre l'étude sur la notion d'évaluation institutionnelle et fournir un plan d'opérationnalisation de cette évaluation"(4). Deux documents font état des résultats de ces travaux, d'abord un rapport d'étape publié en décembre 1974 et ensuite, un rapport final publié en mai 1975(5) sous le titre S'évaluer pour évoluer. Ce rapport, en plus de présenter un plan d'opérationnalisation d'une politique d'évaluation des collèges, fait aussi état des courants et des pratiques nord-américaines de recherche institutionnelle, d'"accountability" et d'évaluation et il en explicite les liens de parenté avec l'accréditation.

Notons cependant qu'en novembre 1974, le Conseil d'administration du CADRE donnait à son Service d'étude et de recherche: "le mandat explicite d'articuler tous ses travaux autour de l'axe central de l'analyse institutionnelle, et cela pour les trois prochaines années"(6). Ainsi, le grand chantier du CADRE sur l'analyse institutionnelle était lancé.

A la lumière de ce bref rappel historique le lecteur pourrait à juste titre se demander pourquoi au cours de ses travaux sur l'évaluation, le CADRE est passé successivement de l'accréditation à l'évaluation puis à l'auto-évaluation et enfin à l'analyse institutionnelle. Le rapport de recherche du CADRE publié

(1) GINGRAS, P.E. Vers l'excellence par l'accréditation. Montréal, CADRE, 1970.

(2) CADRE (1979). op. cit., p. 24.

(3) GINGRAS, P.E. et autres. Rapport d'une étude confiée au CADRE par la D.G.E.C. sur l'évaluation des collèges. Montréal, CADRE, juillet 1973.

(4) CADRE (1978). op. cit., p. 24.

(5) GINGRAS, P.E. et M. Girard. S'évaluer pour évoluer. Projet D.G.E.C. — CADRE sur l'analyse institutionnelle. Montréal, CADRE, mai 1975.

(6) CADRE (1979). op. cit., pp. 29-31.

en 1979 offre des réponses explicites à cette question en particulier au chapitre 5 intitulé "De l'accréditation à l'analyse institutionnelle"(1). En nous inspirant de ces écrits, nous tenterons de répondre à cette question et de situer encore plus précisément le Guide d'auto-évaluation de 1971 dans son contexte.

C'est en effet à partir de ses travaux sur l'accréditation et sur l'auto-évaluation que le CADRE était, en 1972, invité par la D.G.E.C. à entreprendre une étude sur l'évaluation des collèges. Le lien entre accréditation et auto-évaluation est étroit et se situe dans un rapport de différence par inclusion. Comme on a pu le voir précédemment, l'auto-évaluation est un des moments du processus d'accréditation et probablement, à plusieurs égards, le temps le plus important de tout le processus.

En accordant plus d'importance à l'étape d'auto-évaluation du processus d'accréditation pour en faire un en soi, une démarche complète distincte de l'accréditation, le CADRE se situait dans un courant d'évolution partagé par bon nombre de spécialistes canadiens et américains dont Kells et Miller que nous avons abordés précédemment. Ainsi le passage de l'accréditation à l'auto-évaluation prend place dans un courant évolutif qui se comprend encore plus facilement quand on prend en considération le souci qu'a toujours eu le CADRE de permettre aux institutions éducatives d'être les premiers artisans de leur évaluation. En optant pour l'auto-évaluation et en délaissant l'accréditation, le CADRE remettait aux institutions le pouvoir de l'initiative de l'évaluation. Voilà pour le passage de l'accréditation à l'évaluation.

En ce qui a trait à la deuxième mutation, c'est-à-dire le passage de l'auto-évaluation à l'analyse institutionnelle, les éléments qui viendront la déclancher nous semblent de deux ordres: d'abord, une différenciation par inclusion telle qu'observée dans le passage de l'accrédiation à l'auto-évaluation et ensuite les révélations que fait surgir la pratique.

a) Les révélations que fait surgir la pratique

L'utilisation et l'expérimentation du Guide d'auto-évaluation de 1971 auprès d'une trentaine d'institutions ont permis au CADRE de constater: "qu'il était très difficile — et, en certains cas, impossible — de procéder à une auto-évaluation profitable, même à l'aide de ce guide. Faute d'instruments et d'outils scientifiques d'analyse,

(1) CADRE (1979). op. cit.,pp. 29-31.

il était pratiquement impossible de répondre valablement aux questions suggérées. Comment s'auto-évaluer, si on n'arrive pas à cerner la réalité avec suffisamment de rigueur et de fiabilité? Comment s'auto-évaluer sans outils d'analyse de la pratique institutionnelle "(1)?

Ainsi le CADRE se heurtait aux difficiles problèmes des techniques d'investigation (cueillette, analyse et traitement) qui représentent des moments fort importants du processus d'auto-évaluation et de tout processus d'évaluation.

C'est pourquoi, au dire du CADRE, l'expérimentation du Guide d'auto-évaluation allait marquer une étape d'évolution décisive. Puisque les institutions n'avaient pas les instruments requis pour amorcer un processus d'évaluation, il fallait leur en fournir. Dans sa cueillette de documentation sur les instruments d'analyse, le CADRE a constaté en retournant auprès des centres américains d'évaluation et d'accréditation: "que ceux-ci en venaient également à la même conclusion: pour évaluer, s'auto-évaluer ou accréditer, il faut pouvoir disposer d'instruments d'analyse"(2). C'est donc au terme de cette démarche que le CADRE en venait à opter carrément pour l'analyse institutionnelle, voyant en celle-ci la pierre angulaire et le moyen premier par lequel on pouvait aborder "le développement des maisons d'enseignement". Aussi le CADRE conclura-t-il en disant: "Le vecteur d'évolution a consisté ici essentiellement dans la prise de conscience grandissante que l'analyse, menée à l'aide d'outils fiables, peut seule rendre possibles toutes les entreprises d'accréditation, d'auto-évaluation ou d'évaluation. Cette émergence de l'idée d'"analyse" traduit aussi une volonté de délester l'évaluation de ce que celle-ci peut connoter de contrôle ou d'intrusion autoritaire dans la vie des institutions"(3).

b) La différenciation par inclusion

Comme nous l'avons vu, très tôt au cours de sa longue démarche le CADRE est amené à différencier les courants et les approches susceptibles de fournir aux institutions des moyens propres à faciliter "la recherche de l'amélioration et de l'excellence". On peut ainsi noter qu'il retient de l'accréditation le moment de l'auto-évaluation, celui-ci étant différent de l'accréditation en elle-même mais inclus dans le processus de cette dernière. De la

(1) CADRE (1979). op. cit., p. 29.

(2) CADRE (1979). op. cit., p. 29.

(3) CADRE (1979). op. cit., p. 29.

même manière, il retiendra du processus d'auto-évaluation le moment de l'investigation (cueillette, traitement et analyse des données) faisant de "l'analyse" un modèle en soi, pouvant être complet par lui-même et inclus dans d'autres stratégies d'"amélioration" comme: l'accréditation, l'évaluation et plus tard l'"accountability", la prise de décision, etc.

Ce qui à première vue pourrait être considéré comme une réduction du champ de préoccupation deviendra par la suite un concept central, un pivot, une plaque tournante, un modèle qui après avoir été neutralisé — c'est-à-dire après qu'on en aura considéré les propriétés et la valeur intrinsèques — permettra "d'ouvrir à nouveau le concept d'"analyse institutionnelle" à de multiples visées stratégiques, plus nombreuses même que celles dont il a progressivement émergé. En se détachant des courants qui lui ont donné naissance (accréditation, auto-évaluation, évaluation...) et en donnant un nom à leur moment proprement analytique"(1). (La parenthèse est de nous).

Ainsi, après avoir été différenciée mais identifiée comme incluse dans diverses stratégies, l'analyse institutionnelle pourra instrumenter plusieurs stratégies: accréditation, recherche institutionnelle, évaluation, prise de décision, gestion, innovation, analyse transactionnelle, etc., tout en refusant: "d'inféoder l'analyse institutionnelle à une perspective stratégique particulière, fût-ce celle de l'évaluation (et de l'auto-évaluation)"(2).

Dans cette perspective, on peut considérer l'analyse institutionnelle comme une démarche propre à lire adéquatement et rigoureusement la réalité institutionnelle afin d'identifier les améliorations qu'on peut y apporter. Il ne s'agit donc plus d'évaluer ou d'accréditer mais bien d'analyser pour évoluer.

On constate aussi que le Guide de 1971 est un moment de l'évolution du CADRE, moment qui aura permis à ce dernier de jeter les bases d'une orientation définitive.

II— L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE

Au plan conceptuel l'analyse institutionnelle pourrait être définie de la façon suivante:

---

(1) CADRE (1979). op. cit., p. 44.

(2) CADRE (1979). op. cit., p. 46.

"Au point actuel de son évolution, l'analyse institutionnelle apparaît donc comme 1) une entreprise formellement analytique 2) appuyée sur certains procédés et instruments, 3) susceptible de s'inscrire dans plusieurs stratégies possibles, 4) et de se déployer selon divers axes d'insistance (perceptions, données factuelles, champs de forces), 5) polyvalente quant à ses champs institutionnels d'application, 6) résolument institutionnelle quant à l'initiative de sa mise en route et de son déroulement, 7) fondamentalement orientée vers la décision et l'action 8) et destinée à devenir une dimension même de la vie institutionnelle quotidienne"(1). (La numérotation est de nous).

1. Fondamentalement analytique:

L'analyse institutionnelle désigne des entreprises qui ont pour principale préoccupation d'étudier systématiquement l'activité institutionnelle. Cette étude systématique consiste à décomposer en ses éléments cette réalité institutionnelle pour en saisir la dynamique interne, ce qui est le propre de l'analyse. En ce sens, l'analyse institutionnelle se distingue et se différencie de l'évaluation qui, elle, a pour objet non seulement d'étudier l'activité institutionnelle mais aussi de poser un jugement sur la valeur de cette activité.

2. Appuyée sur certains procédés et instruments:

L'analyse institutionnelle entend procéder de manière systématique et scientifique. Pour ce faire, elle s'appuie sur des instruments d'analyse qui pourraient garantir la plus grande objectivité et la plus grande rigueur possible. Ces instruments d'analyse pourront être de l'ordre du questionnaire ou du modèle de cheminement mais ils devront dépasser le stade artisanal et être marqués au coin de la rigueur et de l'objectivité scientifiques.

3. Susceptible de s'inscrire dans plusieurs stratégies possibles:

L'analyse institutionnelle est polyvalente et circonstanciée. Compte tenu des situations, des objets d'analyse, des objectifs poursuivis ou des événements, une institu-

(1) CADRE (1979). op. cit., p. 60.

tion pourra incorporer l'analyse à une visée d'évaluation ou de gestion de l'innovation ou de prise de décision. Le concept d'analyse étant un concept neutre, quand il est mis en action il garde toute sa consistance et ses caractéristiques propres, même s'il est utilisé à des fins stratégiques ou dans des démarches spécifiques comme l'évaluation et la prise de décisions. Vue sous cet angle, l'analyse institutionnelle est instrumentale à diverses visées ou stratégies.

4. Se déploie selon divers axes d'insistance:

Analyser la vie institutionnelle c'est en faire une lecture rigoureuse et cette lecture tient compte à la fois de trois grands axes:

a) les courants d'opinions qui fournissent des informations d'ordre perceptuel, lesquelles seront soigneusement analysées puis interprétées;

b) les données factuelles mesurables qui viendront compléter de manière objective les données perceptuelles et permettront d'indiquer où en est l'institution et où elle va;

c) les champs de force qui amènent des informations sur les réseaux, les courants et les tendances qui énergisent et orientent la vie institutionnelle.

Pour mener à terme une entreprise d'analyse institutionnelle on aurait donc avantage, peu importe l'objet d'analyse, à tenir compte simultanément des trois axes d'insistance.

5. Polyvalente quant à ses champs institutionnels d'application:

Si, comme nous l'avons déjà indiqué, l'analyse institutionnelle est polyvalente quant aux visées et aux stratégies auxquelles elle peut s'associer, elle est aussi polyvalente quant à ses champs d'application.

"Le concept d'analyse institutionnelle n'a rien de limitatif. Tout ce qui concerne l'un ou l'autre aspect de l'activité institutionnelle entre dans sa compréhension"(1).

---

(1) CADRE (1979). op. cit., p. 56.

Ainsi, n'importe quel secteur de l'activité institutionnelle peut faire l'objet d'une analyse: il peut s'agir des buts institutionnels, des objectifs, des programmes de formation, des programmes d'activité, de l'enseignement, de l'apprentissage, des clientèles, d'un cours, etc. L'analyse institutionnelle s'applique donc à des champs fort divers qui peuvent être très grands ou très petits. Cependant, l'objet analysé devrait, pour rester dans l'esprit de l'analyse institutionnelle, "déborder le seul niveau de l'épisode particulier et avoir des incidences proprement institutionnelles "(1).

6. Résolument institutionnelle quant à l'initiative de sa mise en route et de son déroulement:

L'analyse institutionnelle est l'affaire de l'institution et de l'institution seule. Dans les faits, celle-ci peut référer à des standards, des critères et des outils d'analyse construits hors de l'institution pour d'autres ensembles, à condition que l'institution ait pris la précaution de les faire siens. En conséquence, la problématique spécifique d'une institution, les objectifs poursuivis par l'analyse, l'approche, le modèle et les instruments d'analyse sont autant d'éléments qui doivent être définis localement dans le plus grand respect de la réalité institutionnelle quotidienne.

7. Fondamentalement orientée vers la décision et l'action:

Nous l'avons déjà souligné, l'analyse institutionnelle est orientée vers l'amélioration et l'excellence, elle ne vise donc pas des résultats globaux, généralisables et plus ou moins théoriques. "Au contraire, elle est plutôt articulée à la vie institutionnelle concrète: elle entend établir l'information en fonction des décisions à prendre et, par ce biais, veut être un outil d'amélioration et de développement des institutions "(2).

8. Destinée à devenir une dimension même de la vie institutionnelle:

L'analyse institutionnelle dans son esprit, n'est pas une opération ponctuelle, une sorte de "hit-and-run" opéra-

---

(1) CADRE (1979). op. cit., p. 133.

(2) CADRE (1979). op. cit., p. 56.

tionnel, intervenant sporadiquement comme un éclair dans la nuit. Au contraire, pour les tenants de l'analyse institutionnelle, celle-ci devrait progressivement être intégrée à la pratique quotidienne de manière à ce que les activités importantes de l'institution puissent être périodiquement analysées. Ainsi, on pourra avoir en temps opportun une lecture et un portrait adéquat de l'entreprise éducative permettant ainsi de l'orienter et de l'améliorer.

III- LA DEMARCHE DE L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE

La démarche de l'analyse institutionnelle est présentée dans le cinquième chapitre du Rapport de recherche du CADRE (1979). Nous tenterons ici d'en exposer les principaux éléments en étant conscients que nos préoccupations qui sont plutôt d'ordre méthodologique, laissent dans l'ombre des parties importantes de l'approche ayant trait à l'esprit et à la philosophie de l'analyse.

Les auteurs du modèle d'analyse nous disent: "On ne propose une démarche ni unique ni uniformément applicable, mais plutôt une approche adaptable et, pour ainsi dire sur mesure. Il appartient à chaque institution de déterminer elle-même les visées et le contenu de sa démarche d'analyse institutionnelle "(1). Une telle assertion laisse clairement entendre au lecteur qu'il ne doit pas s'attendre à retrouver en analyse institutionnelle une démarche universelle en douze points comme on peut en trouver chez Kells ou chez Provus.

Le CADRE propose certes des guides méthodologiques et une certaine "manière de faire" mais ses instruments, sa technique ne se présentent pas sous la forme d'un modèle standard. Le CADRE propose plutôt un processus, "une séquence d'opérations" mettant en relief trois grands moments:

1. un avant analyse qui amène l'émergence d'une certaine problématique;
2. pendant l'analyse;
3. un après analyse où se prendront les décisions et d'où pourront partir les relances et les réinvestissements dans la vie institutionnelle quotidienne.

---

(1) CADRE (1979). op. cit., p. 139.

1. L'avant analyse

Ce moment de l'analyse institutionnelle est somme toute rattaché à la préparation et à la planification de l'entreprise d'analyse. C'est en fait le point de départ qui servira de toile de fond à toute l'entreprise sur laquelle viendront se superposer en temps oppurtun des démarches spécifiques et des instruments particuliers propres à assurer aux opérations la rigueur et l'objectivité voulues.

L'avant analyse est instrumenté par le Guide de mise en route de l'analyse institutionnelle (1976) (1). Ce guide propose sept étapes: identification d'une problématique, détermination des objectifs, choix d'une approche pertinente, choix d'un modèle de cheminement, choix de techniques et d'instruments de mesure, confection d'un calendrier d'opérations, rédaction d'un devis opérationnel.

a) Identification d'une problématique:

Cette étape correspond à la première lecture de la situation, c'est en quelque sorte le moment du diagnostic. On identifiera les besoins institutionnels et les situations méritant d'être corrigées. Pratiquement, il s'agit d'identifier les variables pertinentes et les liens dynamiques qui les unissent. C'est sur la base de cette première lecture de la situation que seront identifiées l'approche la plus adéquate et les techniques d'analyse pertinentes.

b) Détermination des objectifs:

Sur la base des informations mises à jour lors de la première étape, il s'agit ici de déterminer deux types d'objectifs:

i) les objectifs de l'entreprise

Les objectifs de l'entreprise amènent à préciser ce pourquoi on entreprend l'opération. Il faudra donc déterminer les raisons qui poussent dans cette voie, quelles décisions on espère pouvoir prendre au terme de la démarche, quel projet d'amélioration on veut poursuivre.

---

(1) LUCIER, Pierre. Guide de mise en route de l'analyse institutionnelle. Montréal, CADRE, 1976.

ii) les objectifs de recherche ou d'analyse proprement dite

Il faudra aussi soigneusement déterminer ce que l'on veut savoir en menant une telle opération, identifier quelles informations on veut recueillir et dans quel domaine ou dans quel champ d'activité. En somme les objectifs d'analyse devraient permettre de répondre à la question: qu'a-t-on besoin de savoir pour prendre éventuellement les décisions que l'on doit prendre?

c) Choix d'une approche pertinente:

"L'approche" d'analyse réfère ici au cadre de référence qui détermine l'angle d'attaque et l'esprit dans lequel se déroulera l'analyse. En fait il s'agit de déterminer la perspective dans laquelle se dérouleront les opérations. Cette perspective pourra être la prise de décision ou la planification, ou l'évaluation, ou le changement, etc.

On comprendra aisément qu'une analyse faite pour décider d'un changement majeur au sein de l'institution prendra des allures différentes d'une autre entreprise d'analyse visant à déterminer (dans un contexte d'évaluation) la valeur du programme d'accueil des nouveaux étudiants.

Ainsi l'angle d'attaque, la perspective, l'approche retenue sera déterminante non seulement pour les opérations à mettre en place mais aussi en ce qui a trait à l'"esprit" dans lequel se déroulera l'analyse.

d) Choix d'un modèle de cheminement:

Le modèle de cheminement indique le découpage et l'articulation des étapes à parcourir. Il indiquera par quels chemins on entend passer pour réaliser l'opération. Il est bon de souligner que déjà à ce stade, on aura avantage à inclure dans le modèle de cheminement les mécanismes d'utilisation des résultats et les manières d'intégrer les résultats dans le processus de décision de l'institution.

e) Choix de techniques et d'instruments de mesure:

Il s'agira ici de sélectionner, d'adopter ou de fabriquer les outils nécessaires à l'atteinte des buts de l'entreprise. Ces outils sont de deux ordres:

i) les instruments: Ce terme désigne les outils qui permettent de mesurer, de pondérer, de chiffrer les données. Il pourra s'agir de questionnaires, de tests et autres instruments du même ordre permettant de recueillir et de classifier l'information.

ii) les techniques: Ce terme désigne des outils qui ne sont pas des instruments proprement dits mais qui fournissent des moyens opérationnels. Il peut s'agir de techniques comme la technique Delphi" ou celle du "groupe nominal"(1). Il peut s'agir aussi d'autres formes d'outils comme l'entrevue, le jeu de rôle, l'observation participante, etc.

Ces techniques et instruments deviendront les moyens par lesquels les données seront recueillies, traitées puis interprétées de manière à leur donner un sens qui soit en relation avec le modèle de cheminement, l'approche choisie, la problématique de départ et les objectifs poursuivis.

f) Confectionner un calendrier d'opérations:

Le calendrier d'opérations est l'instrument collectif de référence et d'encadrement. C'est en quelque sorte l'agenda et l'échéancier de l'entreprise d'analyse. On y trouvera qui fait quoi, quand, comment et pourquoi. Ainsi les maîtres-d'oeuvre de l'entreprise sauront quelle opération doit précéder quelle autre et quelle activité doit être menée séquentiellement ou parallèlement à quelle autre. Le calendrier d'opérations peut s'avérer un instrument de coordination très utile.

g) Rédaction d'un devis opérationnel:

Le devis opérationnel invite à faire un survol synthétique de ce que l'on veut faire, de ce pourquoi on veut le faire et de la manière dont on veut le faire. Il intègre aussi les objectifs poursuivis, les intentions, l'esprit et la méthode du projet d'analyse. Le devis opérationnel fournit en quelque sorte le "livre blanc" du projet d'analyse. Il s'agit donc d'un bref document qu'on pourra rendre public et qui fournira toute l'information pertinente relative au projet.

---

(1) AUBIN, Gabriel. La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation. Montréal, CADRE, 1979.

2. L'analyse proprement dite

Une fois le devis opérationnel rédigé, la phase "avant analyse" est, à toutes fins utiles, terminée et les opérations peuvent commencer. A partir de la problématique de départ et des objectifs définis, une problématique particulière sera mise à jour. Avec le traitement des données recueillies, la confirmation ou l'infirmation des hypothèses de départ, un portrait de plus en plus précis se dessinera et viendra proposer un état de situation à partir duquel pourra s'enclencher ce que CADRE a appelé l'"après analyse".

3. L'après analyse

L'après analyse désigne cette étape du processus où ayant en mains les résultats de l'investigation, les principaux éléments de la situation et les liens dynamiques qui les relient devront être confrontés avec l'approche choisie et la dynamique de départ pour déboucher sur la décision et l'action.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'analyse est instrumentale et polyvalente. Si l'on a choisi d'entreprendre une analyse, c'était en vue de décider, d'évaluer ou d'améliorer quelque chose. L'analyse étant terminée, il faudra donc procéder. Alors s'enclencheront un ou plusieurs autres processus visant à faire aboutir les résultats de l'analyse dans le concret de la vie institutionnelle.

Quel que soit le processus mis en place au terme de l'analyse (décision, évaluation, solution de problème, planification, etc.) le concept d'analyse institutionnelle nous apprend qu'il faudra tenir compte des champs de force de l'institution, c'est-à-dire, des réseaux, des courants et des tendances qui orientent la vie institutionnelle.

4. Quelques particularités

Le Guide de mise en route de l'analyse institutionnelle propose une démarche en sept étapes que nous avons passées en revue. Dans la présentation que nous en avons faite, nous avons situé cette démarche dans "l'avant" analyse et nous croyons que telle l'intention des auteurs du guide. Toutefois, la démarche telle que proposée génère des effets d'entraînement qui s'étendent

bien au delà de la phase de préparation. Si le guide de mise en route peut servir adéquatement d'instrument de préparation, par la force des choses, ses effets se feront sentir dans la réalisation même du plan. Ici, les instruments proposés par le CADRE viennent apporter un éclairage nouveau.

Si nous mettons côte à côte le Guide de mise en route de l'analyse institutionnelle (1976) et le document sur L'analyse des programmes de formation (1977) (1), on est quelque peu surpris de constater que les deux documents proposent des démarches différentes. Pour peu qu'un programme de formation soit considéré comme un véritable objet d'analyse institutionnelle, on pourrait s'attendre à ce que l'analyse d'un programme se fasse sur le modèle proposé par le Guide de mise en route. A première vue, il n'en est rien mais à première vue seulement.

En fait les instruments proposés par le CADRE se complètent à la manière de ces acétates qui superposées les unes aux autres finissent par donner un portrait complexe mais qui prises individuellement sont d'une remarquable simplicité.

Ainsi, le Guide de mise en route et la démarche qu'il propose formera la toile de fond sur laquelle viendra se superposer la démarche particulière de l'analyse des programmes de formation.

Plus précisément, on peut croire que les choses se passeront ainsi:

1. La problématique sera identifiée.

2. Des objectifs seront déterminés.

3. Le choix de l'approche se fera en fonction de la problématique, des objectifs et de la situation ou du contexte particulier au programme et à l'institution.

4. Le choix du modèle de cheminement sera directement influencé par la démarche spécifique proposée pour l'analyse des programmes de formation.

5. Dans la même foulée, le choix des techniques et instruments seront tributaires de la démarche proposée pour l'analyse des programmes de formation et le cas échéant par un autre document du CADRE

(1) AUBIN, Gabriel. L'analyse locale des programmes de formation. Montréal, CADRE, 1977.

Instruments d'observation et de mesure pour l'analyse institutionnelle (1978) (1).

6. Un calendrier d'opérations sera confectionné.

7. Un devis opérationnel sera rédigé.

Si nous voulions pousser plus loin la réflexion, nous pourrions référer à d'autres instruments du CADRE et superposer à la situation décrite plus haut, le document Analyse institutionnelle et "accountability" (1977) (2) et superposer au point 3. de la démarche de mise en route: "Choix d'une approche", les éléments qui donneraient à l'entreprise d'analyse de programmes une visée "d'accountability". Nous pourrions ainsi nous livrer au même exercice avec le Guide d'auto-évaluation de 1971.

Ainsi, il devient assez clair qu'il n'y a pas, à proprement parler, une démarche d'analyse institutionnelle. Le CADRE propose au contraire beaucoup plus de souplesse, et peut-être aussi pour le néophyte, plus de confusion, en suggérant une démarche de mise en route qui prendra des couleurs et des procédés différents en fonction: de la situation, de l'objet et du champ d'analyse et aussi en fonction de l'approche retenue que le CADRE désigne aussi sous le nom de "stratégies" (évaluation, "accountability", auto-évaluation, prise de décision, etc.).

Il n'est donc pas facile de faire un tout avec la démarche de l'analyse institutionnelle proposée par le CADRE, mais nous croyons qu'il n'entrait pas dans les intentions de ce dernier de promouvoir une démarche unique et uniformément applicable:

"On ne propose une démarche ni unique ni uniformément applicable, mais plutôt une approche adaptable et, pour ainsi dire, sur mesure. Il appartient à chaque institution de déterminer elle-même les visées et le contenu de sa démarche d'analyse institutionnelle... L'analyse institutionnelle est une entreprise qui se déploie sous le mode de processus et qui a la forme d'une séquence d'opérations. On suppose que les instruments particuliers seront intégrés au moment opportun dans la trame d'une démarche où la réflexion et l'action collectives s'articulent selon un avant et un après..."(3)

---

(1) GADBOIS, Louis. Instruments d'observation et de mesure pour l'analyse institutionnelle. Montréal, CADRE, 1978.

(2) LUCIER, Pierre. Analyse institutionnelle et "accountability". Montréal, CADRE, 1977.

(3) CADRE (1979). op. cit., p. 139.

IV— DIFFERENCIATION ENTRE ANALYSE ET EVALUATION

Au plan conceptuel, la différence entre analyser et évaluer est relativement facile à saisir. Alors que l'analyse permet de découvrir le réel en le décomposant et en isolant les éléments qui le composent pour découvrir, comprendre, expliquer et interpréter, l'évaluation questionne à l'aide de critères et de standards la valeur des choses.

L'application du concept d'évaluation institutionnelle exprime la recherche d'une lecture systématique et rigoureuse de la pratique institutionnelle, en vue de poser un jugement sur la valeur d'une réalité à l'aide de modèles, de critères, de standards et d'instruments scientifiquement valides"(1).

L'application du concept d'analyse institutionnelle "exprime la recherche d'une lecture systématique et rigoureuse de la pratique institutionnelle, faite principalement à l'aide de modèles et d'instruments scientifiquement valides

Vu sous un autre angle, on peut dire qu'il est à toutes fins utiles impossible d'évaluer sans d'abord passer par une phase d'analyse. Ainsi, comme nous l'avons déjà mentionné, l'analyse est instrumentale à l'évaluation. Nous retrouvons ce type de relation dans une typologie des tactiques de changement intentionnel proposée par Roger Tessier en 1973(2). Tessier y démontre comment la stratégie commande parfois une série de tactiques qui doivent être élaborées à la lumière des circonstances et il qualifie la différence entre stratégie et tactiques de "différence par inclusion", puisque la deuxième est incluse dans la première.

Nous reprenons ici cette idée, d'une part parce que le CADRE met souvent l'analyse en opposition à des "stratégies" (prise de décision, accountability, etc.), et d'autre part parce que l'analyse est comprise dans l'évaluation tout comme la tactique est comprise dans la stratégie. Il y a donc entre l'analyse et l'évaluation une différence par inclusion.

Toutefois, rares sont les situations où l'on analyse pour analyser ou encore on évalue pour évaluer. Généralement, l'analyse tout comme l'évaluation est subordonnée à une fin. Dans de tels cas, l'évaluation et l'analyse sont des tactiques faisant partie de stratégies visant des objectifs spécifiques.

---

(1) GADBOIS, Louis (1978). op. cit., p. 10.

(2) TESSIER, Roger et Yvan Tellier. Changement planifié et développement des organisation. Théorie et pratique. Montréal, IFG/EPI, 1973, pp. 231-247.

Le tableau suivant illustre ces situations:

	EVALUATION	ANALYSE
STRATEGIE	Améliorer le rendement	Amélioration du rendement
TACTIQUE	Evaluer	Analyser
ACTIONS	1. Investiguer 2. Juger 3. Décider	1. Investiguer 2. Interpréter 3. Décider

Le tableau qui précède indique que pour une même stratégie — amélioration du rendement — il est possible d'atteindre les résultats visés en faisant appel à deux tactiques différentes — analyse et évaluation. Les principales différences entre les deux tactiques se situent au niveau des actions à entreprendre pour mettre en oeuvre la tactique.

Dans les deux tactiques, le point de départ de l'action est le même. Autant en analyse qu'en évaluation on aura recours, dans un premier temps, aux techniques d'investigation. Il faudra donc recueillir, ordonner et traiter des données à l'aide d'instruments scientifiquement valides. De plus, il est probable que dans les deux cas, on utilisera les mêmes instruments. Aussi, pendant toute la première phase de l'action il sera fort difficile, même à l'oeil averti, de distinguer sur le terrain l'analyste de l'évaluateur puisque tous les deux utilisent les techniques d'investigation.

Durant le deuxième temps de l'action, la différence entre l'analyse et l'évaluation sera aisément identifiable. Dans la première tactique, celle de l'évaluation, la phase d'investigation aura amené des données qui serviront de base au prononcé d'un jugement sur la valeur de l'objet évalué, alors que dans la deuxième tactique, l'investigation aura amené des données qui serviront à interpréter l'objet évalué.

Dans le troisième temps de l'action les deux tactiques reviennent dans une relation de confluence. En effet, le troisième temps de l'action n'appartient ni à l'évaluateur ni à l'analyste mais au décideur, c'est-à-dire à celui qui a le pouvoir d'agir sur la situation ou l'événement qui a été l'objet de la stratégie. Dans les deux cas, il faudra donc que des décisions soient prises et que des actions soient entreprises. On voit donc que les deux tactiques débouchent sur des fonctions identiques: décider en vue d'agir.

Le premier et le troisième temps de l'action (l'investigation et la décision) sont à notre avis les deux facteurs qui expliquent la confusion qui entoure les modes opérationnels de l'analyse et de l'évaluation. Puisque les deux tactiques ont recours aux mêmes techniques d'investigation, il est à toutes fins utiles inévitable que les chercheurs et théoriciens s'approprient des éléments de l'une et de l'autre tactique pour construire de nouveaux modèles dont les éléments de base sont compris soit dans l'une soit dans l'autre tactique, ou encore que les théoriciens aillent s'abreuver aux mêmes sources qui somme toute, ne sont pas tellement nombreuses. En fait, autant l'analyse que l'évaluation s'inspirent des grands mouvements de la recherche fondamentale, de la recherche appliquée, de la recherche-action, du courant de la mesure, du courant de la gestion moderne, du changement planifié et des sciences du comportement.

LE GUIDE ET L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE

L'expérimentation du Guide d'auto-évaluation amena le CADRE "à constater que les institutions étaient incapables de répondre valablement aux questions qu'elles se posaient, faute de données, d'instruments et de méthodes d'analyse. D'autre part, l'expertise américaine en évaluation et en recherche institutionnelle témoignait de la nécessité de se donner des outils d'analyse. Dès lors le CADRE opta pour l'analyse institutionnelle soit une saisie systématique des divers facteurs de la vie institutionnelle et de leurs rapports, en vue de les comprendre et d'en diagnostiquer l'état pour y ir[illegible]evenir éventuellement"(1). S'étalèrent, par la suite, entre 1975 et 1980

(1) GINGRAS, P.E. "Dix ans de recherche-action du CADRE sur l'auto-évaluation des collèges du Québec", p. 4.

une série de douze publications où le CADRE allait expliciter sa pensée(1) et proposer aux établissements un certain nombre d'outils parmi lesquels on peut signaler: un Guide pour la mise en route de l'analyse institutionnelle (No 2, 1976); un Modèle de mise en oeuvre de l'analyse locale des programmes de formation (No 3, 1977); un Instrument d'identification des priorités d'un projet institutionnel (No 5, 1979); un Répertoire d'instruments d'observation et de mesure pour l'analyse institutionnelle (No 8, 1979) et Quelques jalons d'une politique institutionnelle d'évaluation (No 11, 1979).

Le CADRE s'est donc particulièrement soucié au cours des dernières années de répandre dans les institutions le souci de s'analyser d'une façon rigoureuse et systématique. Il a travaillé également à mettre au point — en concertation avec le personnel des établissements — des instruments propres à faciliter cette analyse. D'où l'on voit le rapport que cette contribution entretient avec l'évaluation et avec le Guide de 1971. Pour évaluer on a besoin d'analyser. Pour mener une bonne analyse, on a besoin d'être instrumenté...

(1) Celle-ci trouve son expression la plus complète dans le document No 10 de la collection: L'analyse institutionnelle 1975-1978, Rapport de recherche.

9– CONCLUSION GÉNÉRALE À LA DEUXIÈME PARTIE

En guise de conclusion à cette partie de notre document consacrée à l'évaluation globale, nous avons pris le parti de réunir, sous la forme de brefs énoncés, les éléments des divers modèles d'évaluation qui apparaissent comme des constantes ou encore des points sur lesquels la plupart des auteurs reviennent avec insistance. Nous signalons également un certain nombre de lignes directrices se rapportant à l'action dans ce qu'elle a de plus concret. Nous serons ainsi amenés à traiter de choses qui doivent être faites, de mesures que l'on doit prendre, quel que soit le modèle d'évaluation envisagé.

Dans toutes les approches, on peut retrouver une phase de préparation, conçue comme très importante pour le déroulement de l'action.

La mission, les buts et les objectifs institutionnels sont évalués non seulement en relation avec les processus mis en place pour les réaliser mais aussi en fonction des résultats obtenus et surtout en fonction de leur valeur propre.

Dans toutes les démarches, les champs d'investigation et les objets d'analyse sont identifiés et spécifiés avant que les opérations ne débutent. De même, un plan général d'action ainsi qu'un "design" sont préparés avec soin et diffusés dans toute l'institution.

Afin de permettre la circulation de l'information, un système de communication doit être créé.

Toutes les approches utilisent systématiquement les techniques d'investigation propres à la recherche. Ainsi, des objets d'investigation sont déterminés avec précision, des instruments de cueillette et d'analyse sont mis au point et des critères

d'évaluation sont soigneusement définis. En ces matières, les auteurs recommandent de faire appel à des spécialistes.

L'évaluation doit conduire à la rédaction d'un rapport faisant état de la démarche suivie, des champs et objets investigués, des techniques et instruments ayant servi aux investigations, des questions clefs posées dans les champs d'investigation, des résultats obtenus, des recommandations qui en découlent et des changements proposés. Ce rapport doit être rendu public et il doit être diffusé à toutes les composantes de l'institution.

Suite au dépôt du rapport final, les gestionnaires doivent proposer et mettre en oeuvre des actions permettant de réaliser les recommandations suggérées.

Tous les modèles d'évaluation globale sont résolument orientés vers l'action. L'évaluation n'est donc pas vue comme une fin en soi mais plutôt comme instrumentale soit à la gestion, soit à la planification, soit à la prise de décision, soit au développement, soit au perfectionnement. On se sert de l'évaluation pour mieux assurer la transition entre une situation jugée insatisfaisante et une situation envisagée comme satisfaisante.

Les différentes approches reprennent à leur manière des concepts et des éléments théoriques empruntés à la recherche, aux sciences de la gestion, aux sciences du comportement et au modèle holistique. Elles s'inspirent des théories du changement planifié et du développement organisationnel.

L'évaluation institutionnelle se fait nécessairement dans le contexte d'une organisation. Or la dynamique de cette organisation est conditionnée par le climat, le style de gestion des administrateurs, les croyances, les normes et les valeurs des personnes qui y vivent et par les processus mis en place pour atteindre les buts que l'institution s'est donnés pour remplir sa mission.

La présence dans un même contexte de tous ces éléments fait de l'évaluation institutionnelle une tâche fort complexe devant être conduite avec doigté dans le respect des groupes et des individus.

Quelle que soit la démarche adoptée et quelles que soient les décisions prises en bout de ligne, ce sont des personnes qui devront composer avec les changements souhaités.

Toute entreprise d'évaluation a comme point de départ l'identification de problèmes, d'insatisfactions et/ou de besoins. Ces problèmes, insatisfactions ou besoins peuvent provenir du fonctionnement interne de l'organisation ou encore résulter de pressions exercées par l'environnement.

L'évaluation globale demande un effort soutenu impliquant toute l'organisation et plus particulièrement les gestionnaires. C'est à eux que revient la responsabilité d'enclencher le processus, de le supporter et d'implanter les changements qui en découlent.

Au plan fonctionnel une entreprise d'évaluation globale implique:

1. que des problèmes, insatisfactions, besoins ou pressions soient suffisamment significatifs pour déclencher le processus;

2. que des champs et des objets d'investigation soient clairement identifiés;

3. que des données se rapportant à des faits, des attitudes, des valeurs, des croyances, des comportements et des résultats soient recueillies, analysées, traitées, interprétées et mises en forme au moyen d'instruments adéquats;

4. que les données ou informations résultant des analyses soient comparées à des critères d'évaluation préalablement déterminés;

5. que les critères d'évaluation soient en relation de congruence avec les normes, croyances et valeurs de l'organisation ainsi qu'avec les règles de l'art;

6. qu'un jugement sur la valeur relative des champs et des objets investigués intervienne à un moment du processus;

7. que ce jugement serve de base à une action propre à produire les changements souhaités. Notons que les changements pour être effectifs devront faire l'objet de décisions qui auront été diffusées dans l'institution;

8. que le jugement de valeur ainsi rendu serve au maintien du statu quo (si c'est ce qui apparaît souhaitable), à la régularisation du fonctionnement institutionnel ou au développement de l'institution;

9. que les changements implantés fassent l'objet d'un suivi adéquat.

En terminant, nous voulons à nouveau souligner que l'évaluation globale est un processus complexe, exigeant beaucoup de temps et beaucoup d'énergies. Les résultats qu'on peut en espérer sont fort intéressants et semblent valoir largement les investissements consentis.

Toutefois, notre analyse de la documentation nous amène à affirmer qu'il s'agit là d'un processus qu'on ne peut entreprendre à la légère, de façon timorée, à pas feutrés et en ne tenant compte que d'une partie de l'institution.

L'évaluation globale commande de l'expertise, une bonne préparation, des instruments adéquats, des référents théoriques clairs et articulés, une ouverture au changement manifeste, une grande tolérance à l'ambiguïté, beaucoup de souplesse, beaucoup de travail et un leadership vigoureux.

TROISIÈME PARTIE

DÉNOMINATEURS COMMUNS

1— INTRODUCTION

Un des résultats visés par le présent travail est d'essayer de déterminer si les différentes approches que nous avons passées en revue ont suffisamment de points communs pour constituer ce que nous pourrions appeler une démarche type de l'évaluation institutionnelle.

Dans les pages qui suivent, nous dégagerons d'abord ce que nous croyons être la dynamique de l'évaluation institutionnelle. Et finalement nous suggérerons, en guise de synthèse, ce que pourrait être "la démarche type" d'évaluation institutionnelle et nous regrouperons quelques recommandations pour l'action en les abordant sous l'angle de l'art et de la technique.

Nous sommes conscients de laisser dans l'ombre des éléments qui, traités sous un autre éclairage, pourraient atténuer certaines de nos affirmations. Mais, encore une fois, notre intention n'a rien d'équivoque: il ne s'agit pas de pointer les différences mais au contraire de relever les similitudes des diverses approches.

2— DYNAMIQUE DE L'ÉVALUATION

1— PRINCIPAUX ELEMENTS (tableau à la page suivante)

Puisqu'évaluer c'est poser un jugement sur la valeur d'une réalité, à l'aide de critères et standards préalablement définis, la dynamique de l'évaluation vient mettre en relief les principaux éléments qui conduisent à ce jugement ainsi que les relations qui les caractérisent.

La dynamique de l'évaluation vient donc indiquer de quelle manière s'élabore le jugement qui est au coeur même de toute évaluation.

Le jugement dont il est question est la résultante d'une suite d'opérations qui s'articulent autour de quatre pôles majeurs: lecture de la réalité, analyse des données recueillies, jugement et résultats. On peut la représenter de la façon suivante:

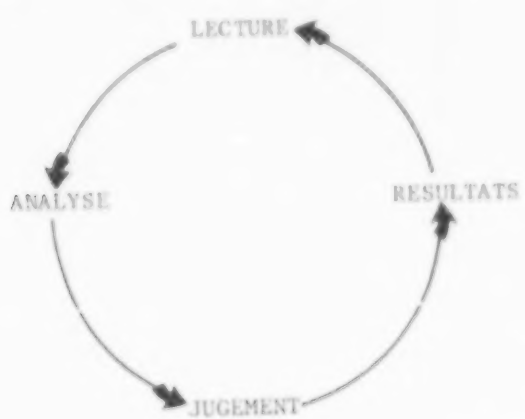
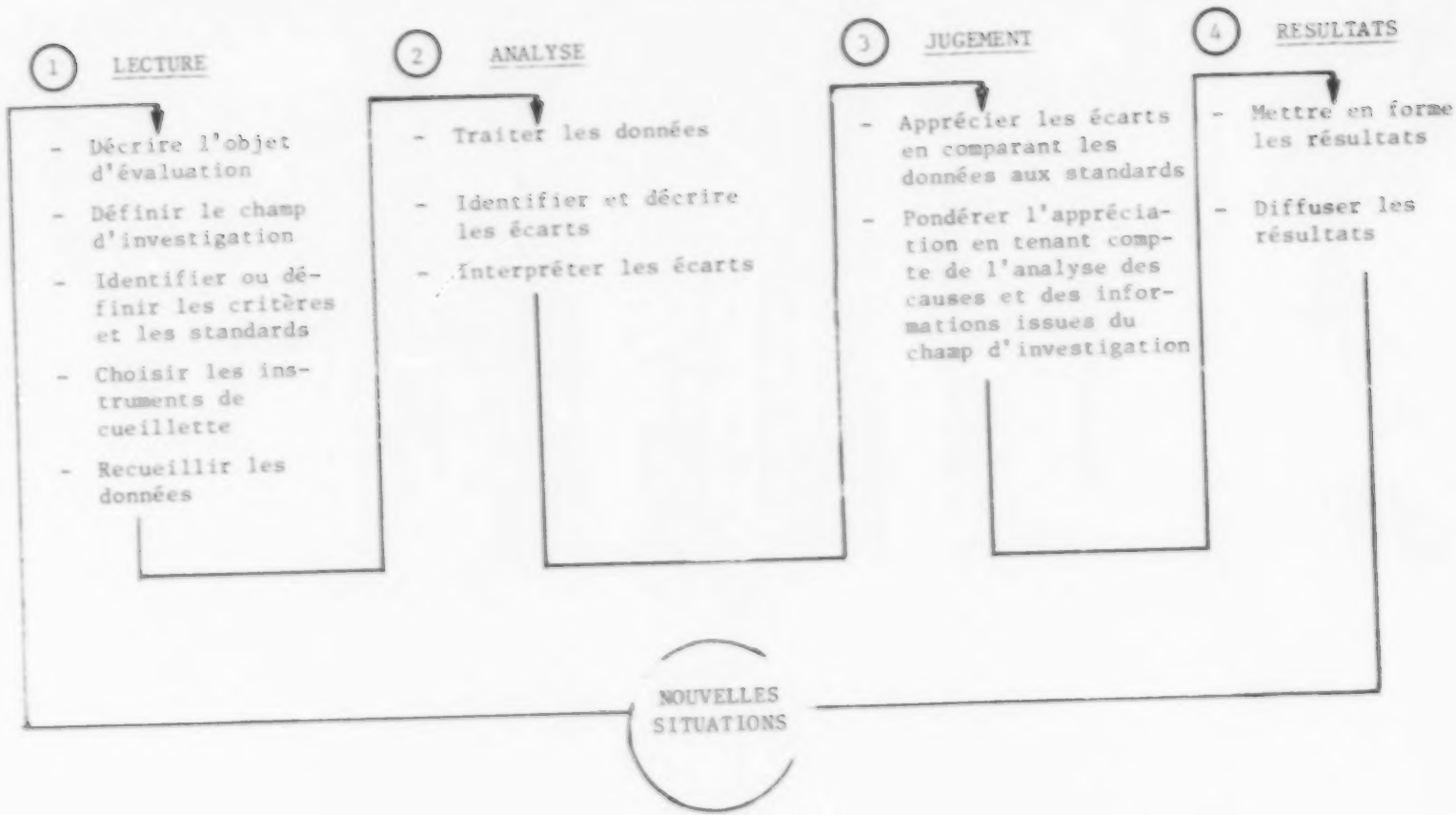


TABLEAU SYNTHESE DES ELEMENTS DE LA DYNAMIQUE DE L'EVALUATION



Ainsi, à partir d'une lecture de la réalité supportée par des instruments d'investigation, des données sont recueillies, analysées puis interprétées de manière à apprécier une entité pour ainsi déterminer sa valeur par rapport à des standards. Ces opérations donneront certains résultats qui seront ensuite diffusés. La boucle ainsi complétée pourra être reprise et donner lieu à d'autres évaluations.

Regardons maintenant le fonctionnement de cette boucle d'évaluation ainsi que les éléments qui la composent:

1. Lecture

Pour arriver à faire une lecture adéquate de la réalité, cinq étapes doivent être franchies. Il faut: décrire l'objet d'évaluation; définir le ou les champs d'investigation; identifier ou définir les critères et les standards; choisir les instruments de cueillette; et recueillir les données.

a) Décrire l'objet d'évaluation:

L'objet d'évaluation c'est l'entité à évaluer. Cette entité pourra être un programme, un projet, le fonctionnement d'un groupe, une équipe, du matériel scolaire, une technique d'enseignement, une technique d'apprentissage, le processus de prise de décision d'une institution, l'ensemble de l'institution ou toute autre entité susceptible d'être évaluée.

Un objet d'évaluation peut être décrit de plusieurs façons et prendre une signification particulière dépendant du champ d'investigation et des personnes qui en font la description. Ainsi un programme de techniques infirmières peut être décrit d'une certaine manière par le M.E.Q., d'une autre par les enseignants qui l'appliquent et d'une autre encore par les étudiants qui en font partie. Il est donc important d'éviter toute ambiguïté dans la description de l'objet d'évaluation et celle qui sera adoptée devra satisfaire les parties qui sont touchées directement par l'évaluation.

b) Définir le champ d'investigation:

Un objet d'évaluation est toujours placé dans un contexte qui lui donne une certaine couleur et qui dans certains cas arrive à déterminer une grande partie de sa réalité.

Le champ d'investigation constitue en quelque sorte le

"contexte" de l'objet d'évaluation. Il est donc important de le circonscrire et d'en connaître les principales composantes.

Imaginons que l'on veuille évaluer le leadership des enseignants d'une institution, la description du champ d'investigation sera alors fort différente de la situation où l'on voudrait évaluer le leadership des administrateurs de cette institution. Dans ces deux cas, l'objet d'évaluation (leadership) sera abordé différemment en raison du champ d'investigation propre à chacun des objets.

c) Identifier ou définir les critères et les standards:

La définition des critères et des standards est un des moments les plus importants du processus d'évaluation. C'est à partir des critères et en fonction des standards que pourront être élaborés le ou les jugements qui fondent toute entreprise d'évaluation.

Dès qu'une appréciation est faite ou qu'un jugement est émis, une des premières questions qui se pose est: "à partir de quels critères posez-vous ce jugement?"

Il est évident qu'une appréciation prend des allures fort différentes quand on fait varier les bases de comparaison. Les critères et les standards sont en quelque sorte les bases, les balises à partir desquelles on questionne la réalité pour faire émerger ce qui est et le comparer à ce qui "devrait être".

Afin de clarifier cette affirmation, nous définirons brièvement ce qu'est un critère et ce qu'est un standard.

i) le standard

En évaluation, le terme standard réfère à une quantité ou à un modèle qui indique "ce qui devrait être". Dans le choix d'un standard, il y a presque toujours quelque chose d'arbitraire parce que la plupart du temps ce choix ne s'appuie pas et ne peut pas s'appuyer sur des données scientifiques. La principale caractéristique du standard est de marquer la frontière entre l'acceptable et le non acceptable ou encore entre le désirable et le non désirable.

Les standards de qualité, de rendement, d'excellence, sont en définitive des normes définies par convention entre des parties. On accepte de les respecter et de prendre action quand ils ne le sont pas ou bien on les modifie.

Par exemple, le pourcentage requis pour "réussir" un examen peut être de 50%, 60% ou 70%. Il s'agit d'un standard déterminé par convention entre des parties et servant à marquer la frontière entre l'acceptable et le non acceptable

ii) le critère

En évaluation, on utilise la notion de critère pour cerner les caractéristiques d'une réalité qu'on ne peut observer directement.

On appellera critère les composantes de ces caractéristiques qui, elles, peuvent faire l'objet d'une observation.

Par exemple, on a souvent entendu les parties assises à une table de négociation s'accuser réciproquement de mauvaise foi.

La bonne foi ou la mauvaise foi ne peut s'observer directement bien qu'elle soit présumée au départ chez les deux parties. Dès qu'une des deux parties accuse l'autre de mauvaise foi, cette dernière se fait poser la question: "Sur quoi vous basez-vous pour faire une telle assertion?"

Si on veut évaluer la bonne ou la mauvaise foi des parties en cause il faudra:

- identifier les caractéristiques de la bonne ou la mauvaise foi;

- identifier les composantes de ces caractéristiques qui peuvent être observées directement.

Ainsi, on obtiendra les critères à partir desquels on établira la bonne ou la mauvaise foi des parties.

Un critère, c'est donc quelque chose à quoi peut se greffer un procédé d'observation.

d) Choisir les instruments de cueillette:

Les instruments de cueillette de données sont les moyens qui sont utilisés pour recueillir les informations nécessaires à l'élaboration du jugement. Il existe plusieurs catégories d'instruments que nous n'énumérerons pas ici. Rappelons toutefois qu'il peut s'agir de questionnaires, d'entrevues, de grilles de lecture de dossiers, d'analyses de contenu, de grilles d'observation, de jeux de rôle, etc.

Précisons cependant que les instruments de cueillette doivent être choisis en relation étroite avec les critères d'évaluation et la réalité à évaluer. Un instrument qui n'est pas ordonné directement aux critères retenus donnera des informations qui peuvent être intéressantes mais qui risquent d'être sans rapport avec ce que l'on cherche à établir.

Il arrive aussi que l'on choisisse un instrument de cueillette avant d'avoir défini clairement les critères et les standards. Cette situation doit être évitée. Elle subordonne les critères d'évaluation à des instruments qui souvent ont été fabriqués pour des champs d'investigation particuliers et en fonction de critères spécifiques. Il est fondamental de définir d'abord les critères d'évaluation et ensuite de fabriquer ou d'adapter à ces critères les instruments de cueillette appropriés.

c) Recueillir les données:

La cueillette des données est probablement l'étape la plus facile à réaliser pour peu que les étapes précédentes aient été respectées et qu'on ait pris la peine d'établir un plan de cueillette de données indiquant les mandats, les personnes, les échantillons, les rôles, les tâches et finalement un échéancier détaillé et réaliste.

En résumé:

Nous pouvons voir que la phase "Lecture" de la dynamique de l'évaluation est une phase fondamentale.

Elle permet à l'aide de critères et d'instruments de cueillette de faire émerger progressivement la configuration de l'entité évaluée. La phase "Lecture" permet de questionner et de lire la réalité pour faire émerger ce qui est et le comparer ultérieurement avec ce qui devrait être (normes et standards).

On aura remarqué aussi qu'il existe des relations fonctionnelles très étroites entre la description de l'objet d'évaluation, la définition des critères et le choix des instruments de cueillette.

La description de l'objet d'évaluation sert de base à l'identification des caractéristiques de l'objet à évaluer et c'est à partir des composantes de ces caractéristiques que sont définis les critères d'évaluation.

Puisqu'un critère d'évaluation c'est quelque chose à quoi peut se greffer un procédé d'observation on voit l'étroite

relation qui existe entre les critères et les instruments de cueillette.

La phase "Lecture" enclenche toute la dynamique de l'évaluation. Elle permet non seulement de recueillir toutes les données nécessaires à l'élaboration du jugement, mais aussi, en identifiant au point de départ les critères et les standards, elle détermine et oriente les événements à venir.

2. Analyse

Le deuxième événement de la dynamique est celui de l'analyse des données résultant de la phase "Lecture".

Analyser, c'est étudier systématiquement la réalité observée pour en saisir la dynamique interne. En évaluation, l'analyse permet de donner un sens à la réalité observée en la décrivant et en l'interprétant.

Pour réaliser la phase "Analyse" il faut franchir trois étapes:

i) traiter les données recueillies;

ii) identifier et décrire les écarts entre la réalité observée et les standards retenus;

iii) interpréter les écarts.

a) Traiter les données:

Les données ayant été recueillies il faut maintenant les traiter. Le traitement à effectuer varie en fonction des instruments de cueillette dont on s'est servi. Si des questionnaires ont été utilisés, il faudra compiler les réponses, le cas échéant, établir des statistiques, etc. Si des entrevues ont été réalisées, il faudra faire les synthèses appropriées et rédiger le rapport d'entrevue. En résumé, il s'agit ici de transformer des données brutes en informations significatives, en organisant ces données et en faisant les liens et corrélations qui s'imposent.

b) Identifier et décrire les écarts:

A la phase "Lecture" des standards ont été définis. Ces standards, avons-nous écrit, indiquent la frontière entre l'acceptable et le non acceptable ou encore entre le

désirable et le non désirable.

Identifier et décrire les écarts c'est précisément indiquer dans quelle mesure la réalité observée se rapproche ou s'éloigne des standards retenus.

Dans certains cas, la description des écarts sera exprimée quantitativement. Alors, en fonction de tel critère l'entité évaluée se situera à 7 sur un continuum allant de 0 à 10.

Dans d'autres cas, l'écart pourra être exprimé qualitativement (mauvais, passable, bon, supérieur, excellent).

Quelquefois, une simple description de la réalité observée suffira à indiquer l'écart.

Supposons qu'on évalue le leadership des cadres supérieurs d'une institution et que le modèle prévalant (standard) dans l'institution est le leadership démocratique. Une description des comportements observés qui préciserait que la plupart des cadres ne consultent pas leurs subalternes et qu'ils imposent leur vision des choses en acheminant leurs "ordres" par écrit via la voie hiérarchique, une telle description fondée sur des observations et des entrevues pourrait indiquer valablement l'écart existant entre le modèle descriptif et le modèle idéal.

c) Interpréter les écarts:

Jusqu'à présent, nous avons progressé dans cette voie en recueillant et en traitant des données, puis des écarts entre ce qui est et ce qui devrait être ont été identifiés et décrits. Toutefois l'approche analytique implique plus qu'une simple description de la réalité observée. Une analyse ayant une certaine profondeur suppose une interprétation des faits et des écarts pour saisir la dynamique interne de l'entité évaluée.

Interpréter les écarts c'est rendre clair ce qui est obscur en expliquant ce qui produit ces écarts.

Il faudra donc pousser l'analyse jusqu'à l'identification des causes pouvant expliquer les écarts observés. Ainsi, on pourra donner un sens aux observations et expliquer l'état de la situation.

L'investigation des causes permet de relativiser et de fonder le jugement qui sera ultérieurement posé. Elle permet aussi de mettre en lumière les points à partir desquels des correctifs pourraient être apportés à une

situation jugée insatisfaisante. Car pour corriger une situation, on doit agir sur les causes et non sur les écarts observés qui, eux, sont en quelque sorte les symptômes.

En résumé:

La phase "Analyse" permet une étude rigoureuse des données recueillies par l'intermédiaire des critères d'évaluation et des instruments de cueillette.

Elle permet aussi d'identifier et de décrire les écarts pouvant exister entre ce qui est et ce qui devrait être.

En outre, l'analyse interprète la situation observée et par la médiation de l'investigation des causes, elle propose un sens qui servira de point d'appui:

- aux jugements ultérieurs ;
- aux correctifs qui pourront éventuellement être apportés.

L'analyse dépasse donc la description amorcée à la phase "Lecture" et vient préparer l'information nécessaire à l'élaboration du jugement.

3. Jugement

A ce moment du processus, il s'agit d'apprécier les faits et les données et d'émettre une opinion éclairée sur la valeur relative de l'entité évaluée.

On pourra déterminer la valeur relative de cet objet, en appréciant les écarts décrits et interprétés lors de l'analyse.

Il ne s'agit donc plus ici de donner un sens aux écarts mais bien de leur conférer une valeur.

La logique permettant d'attribuer cette valeur repose sur le principe suivant: Plus l'écart entre l'objet évalué et le standard est grand, plus la valeur est petite. Inversement, plus l'écart est petit, plus la valeur est grande.

Imaginons que nous ayons à évaluer un programme éducatif au terme de sa première année de fonctionnement et que le modèle d'évaluation retenu soit centré sur l'atteinte des objectifs.

Le programme à évaluer comporte dix objectifs terminaux. Toutefois, puisque le programme est dans sa période d'implantation, il a été entendu que la réalisation de cinq objectifs terminaux constituerait l'acceptable alors que la réalisation de sept objectifs terminaux déterminerait le désirable.

Or, l'identification des écarts entre ce qui est et ce qui devrait être indique que seulement quatre des objectifs terminaux ont été atteints. Force nous est de constater que le programme est loin d'atteindre des résultats désirables et qui plus est il se situe en deçà de la norme acceptable.

La situation aurait été tout à fait différente si neuf ou dix des objectifs terminaux avaient été atteints. Nous pouvons voir que plus l'écart entre l'objet évalué et le standard est grand, plus la valeur est petite et inversement.

Toutefois, bien que le principe énoncé plus haut soit assez simple, plusieurs facteurs viendront complexifier son application.

D'une certaine manière, la réalité du champ d'investigation et l'identification des causes des écarts, à la phase "Analyse", viendront pondérer le jugement.

Dans l'exemple cité plus haut nous constatons que l'écart entre la réalité et les standards est grand. On pourrait rapidement en conclure que le programme a peu de valeur. Toutefois, l'analyse pourrait révéler que:

- le programme a été implanté à la hâte suite à des pressions du ministère de l'Education;

- les objectifs du programme ont été mal définis et qu'ils ne tiennent pas compte des caractéristiques de base des étudiants qui s'y inscrivent;

- ayant dû procéder rapidement, l'institution n'a pu fournir aux enseignants une bonne partie de l'équipement requis pour dispenser l'enseignement;

- les deux sessions où le programme a été appliqué ont été perturbées par des périodes prolongées de contestation étudiante (occupation du collège et boycottage des cours).

Aussi, en bout d'analyse, pourrions-nous arriver à la conclusion que le programme "en soi" est bon mais que compte tenu des "circonstances" entourant son implanta-

tion, il était irréaliste d'espérer atteindre les résultats visés.

Ainsi pouvons-nous voir que la valeur attribuée lors de la phase "Jugement" est toute relative et qu'elle est tributaire non seulement de la confrontation des standards aux données révélées par les critères mais aussi des informations puisées dans le champ d'investigation ainsi que de l'analyse des causes qui fondent les écarts entre ce qui est et ce qui devrait être.

En résumé:

La phase "Jugement" permet d'établir la valeur relative de l'objet évalué en émettant une opinion éclairée sur les écarts décrits et interprétés lors de la phase "Analyse".

La logique permettant d'apprécier l'objet d'évaluation repose sur le principe suivant:

- plus l'écart entre l'objet évalué et le standard est grand plus la valeur est petite et inversement, plus l'écart entre l'objet évalué et le standard est petit, plus la valeur est grande.

Toutefois, le jugement découlant de la confrontation des standards aux données révélées par les critères d'évaluation sera pondérée par la prise en considération des informations issues de la définition du champ d'investigation et de l'identification des causes qui fondent les écarts entre ce qui est et ce qui devrait être.

4. Résultats

Le dernier moment de la dynamique de l'évaluation fait état des résultats. Les résultats sont le produit fini de la dynamique, son aboutissement. Ils serviront de point de départ à plusieurs autres types d'activités: prise de décision, réinvestissement dans le fonctionnement du collège ou d'un programme ou d'un service, etc.

Pour ces raisons les résultats doivent être diffusés. Il arrive assez souvent que les résultats d'une entreprise d'évaluation fassent l'objet de peu d'attention et d'enthousiasme de la part des groupes qui normalement devraient être très intéressés.

Deux hypothèses peuvent servir de base à l'explication de ce phénomène.

Premièrement, il est possible qu'au point de départ on n'ait pas tenu suffisamment compte des

attentes et des intérêts des personnes et des groupes affectés par l'évaluation. Conséquemment, comme il arrive souvent, l'évaluation est menée par un petit groupe de personnes plus centré sur la dynamique de l'évaluation et ses implications méthodologiques que sur les besoins du milieu et l'utilisation éventuelle des résultats. Dans un tel contexte l'entreprise d'évaluation devient l'affaire de "spécialistes" qui se sentent rapidement isolés et incompris.

Deuxièmement, il est possible que la forme du rapport contenant les résultats soit inadéquate. Les moyens qui seront retenus pour diffuser les résultats de l'évaluation sont presqu'aussi importants que l'évaluation elle-même. Ils doivent être en relation étroite avec les besoins, les attentes et la culture des gens ou des groupes à qui ils sont destinés.

Ainsi, un rapport d'évaluation pourra prendre plusieurs formes. Dans certains cas, un simple exposé oral pourra suffire, dans d'autres cas, il faudra faire de longs exposés théoriques et explicatifs. Dans tous les cas, on aura avantage à tenir compte des intérêts, de la culture et des préoccupations des divers groupes qui sont touchés par les résultats de l'évaluation.

2— APPORTS DE L'EVALUATION DE PROGRAMMES

On s'en doute bien, la dynamique de l'évaluation n'est ni le fruit du hasard ni le fait d'un illustre penseur qui, au terme d'une fructueuse réflexion, aurait établi seul et une fois pour toutes ce que doit être l'évaluation.

La dynamique de l'évaluation est largement tributaire de ce courant d'accréditation que l'on appelle accréditation spécialisée ou accréditation de programmes. Au cours de sa longue évolution, le mouvement de l'accréditation a fait une place toujours plus grande à l'étape auto-évaluation de son processus. Ce faisant, l'évaluation de programmes est apparue comme une pratique utile et adéquate même en dehors du contexte de l'accréditation.

Par ailleurs la multiplication des modèles d'évaluation mis au point dans une diversité de contextes (évaluation de programmes nationaux notamment) allait également exercer une influence significative.

Un des apports importants de l'évaluation de programmes à la dynamique de l'évaluation a donc été de définir et d'incorporer, dans des approches et des instruments, des critères d'évaluation sans lesquels il est impossible de poser un jugement éclairé sur la valeur d'une chose.

Les critères d'évaluation permettent de questionner adéquatement les champs d'investigation d'un programme et en cela ils fournissent les informations nécessaires à une saisie articulée des conditions qui prévalent dans un programme et de la relation qui existe entre ces conditions et l'atteinte des objectifs. Savoir qu'un programme remplit les conditions nécessaires à l'atteinte de ses objectifs et, par surcroît, établir qu'il les atteint dans une large mesure, constitue une forme d'évaluation certainement très acceptable. Toutefois plusieurs auteurs ont voulu dépasser la simple relation objectifs ⟷ résultats, en faisant intervenir dans le processus d'évaluation des standards. Un standard est en quelque sorte une norme, un modèle de ce qui devrait être. Si l'on sait ce que devrait être un objectif "de qualité", il devient opportun de déterminer non seulement si l'on a atteint les objectifs qu'on s'était fixés mais aussi si ces objectifs correspondent à des standards acceptables ou reconnus.

Des standards de qualité ont donc été développés. Ces standards avaient pour fonction d'établir si les pratiques de l'institution ou du programme correspondaient à ce que les Américains appellent "the good practices in the field". Ainsi autour des critères et des standards toute une série d'interrelations allaient s'enchaîner. Les principaux théoriciens (Tyler, Scriven, Cronbach, Stake, Stufflebeam et les autres) allaient développer des approches et des modèles d'évaluation tenant compte des anciens critères mais en en suggérant de nouveaux. Ce faisant, ils proposaient de nouveaux modes d'évaluation qui allaient diversifier les méthodes et ouvrir de nouveaux champs d'investigation. Afin de parfaire les approches méthodologiques, les agences d'accréditation, les praticiens de l'évaluation et les institutions éducatives allaient mettre au point des instruments propres à appliquer les nouvelles méthodes et ainsi modifier, raffiner, améliorer la dynamique de l'évaluation.

Nous ne voulons pas laisser le lecteur sur l'impression que l'enchaînement dynamique exposé plus haut a eu lieu à un moment donné et doit ainsi être considéré comme une chose du passé. La dynamique de l'évaluation est constamment influencée, enrichie par ce qui se vit en évaluation de programmes. Comme nous l'écrivions en introduction, une quinzaine d'organismes de tous ordres, préoccupés par l'évaluation, ont financé les travaux d'un comité conjoint présidé par Daniel L. Stufflebeam et

regroupant quelque 225 personnes, dont plusieurs sommités (House, Scriven, Alkin, Popham, Worthen, Sanders, etc.). Ce comité conjoint a publié, chez McGraw-Hill, à la fin de 1981, un ouvrage sous le titre de Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials. Le développement de l'évaluation ainsi que la mise au point de critères et de standards n'est donc pas chose du passé. On cherche de nouvelles méthodes(1) et on se préoccupe d'assurer toujours plus de rigueur aux entreprises d'évaluation.

Nous pourrions tenter de résumer ainsi l'apport de l'évaluation de programmes à la dynamique de l'évaluation:

- les agences, institutions, spécialistes, théoriciens, praticiens et autres définissent et proposent des conceptions de l'évaluation;

- ces nouvelles conceptions influencent et modifient en partie la représentation que l'on se fait de ce qu'est une institution éducative et de ce qu'est l'évaluation;

- les nouvelles conceptions se traduisent en approches méthodologiques qui entraînent de nouvelles pratiques, de nouveaux critères et de nouveaux standards;

- ces critères et standards font apparaître des préoccupations concernant des champs d'investigation inconnus, méconnus ou ignorés;

- de nouveaux instruments sont mis au point pour investiguer les nouveaux champs, parfaire l'investigation des anciens et traiter plus adéquatement les données.

Cette synthèse et les éléments qui la composent pourraient sûrement être développés bien davantage mais notre évocation est suffisante, croyons-nous, pour mettre en évidence les relations étroites et dynamiques qui existent entre la pratique, la recherche, la théorie, les standards, les critères et les instruments. L'interrelation de ces éléments détermine fortement l'acte d'évaluer qui est au coeur même de l'évaluation institutionnelle.

---

(1) SMITH, Nick L. "Creating Alternative Methods for Educational Evaluation". New Directions for Program Evaluation, No 12, Décembre 1981, pp. 77-94.

3— APPORTS DE L'EVALUATION GLOBALE

Les racines de l'évaluation globale sont doubles. D'une part, elles se rattachent à l'accréditation institutionnelle et d'autre part, elles rejoignent le mouvement du renouveau institutionnel que nous avons survolé en étudiant le modèle USHER et le courant holistique.

Rappelons brièvement que le courant holistique voulait apporter une nouvelle vision de la réalité institutionnelle en considérant celle-ci comme un tout, un ensemble, un système constitué de plusieurs composantes en interrelation constante. Dans l'approche de USHER, on reprend cette conception et on l'intègre dans un modèle de gestion institutionnelle qui s'appuie sur le développement organisationnel, l'approche systémique, le changement planifié et les concepts de base de la gestion moderne (humaniste et efficace).

Ce renouveau institutionnel n'était pas étranger au mouvement de l'accréditation. Nous avons vu comment, en évaluation de programmes, différents univers s'influencent et se compénètrent. Il en est de même en évaluation globale.

Depuis le début des années 60, l'accréditation mettait un accent toujours plus grand sur l'étape auto-évaluation de son processus. Cette préoccupation, précisons-le, était et a toujours été beaucoup plus importante en accréditation institutionnelle qu'en accréditation de programmes. Et c'est sur la base de cette préoccupation que le mouvement de l'accréditation et le mouvement du renouveau institutionnel se compénètrent. C'est aussi sur la même base et en fonction des mêmes influences que l'auto-évaluation institutionnelle commença à s'articuler et à s'inscrire dans la pratique des institutions.

Le problème qui se posait alors n'était pas celui d'évaluer au sens strict du terme. Nous avons vu précédemment comment l'évaluation de programmes articulait et mettait en relation: champs d'investigation, critères, standards et instruments.

Ces éléments étaient des acquis sur lesquels pouvait s'appuyer l'évaluation globale. Le problème qui se posait alors (et qui se pose encore aujourd'hui) était de trouver et de mettre au point des démarches, des procédures et éventuellement des instruments permettant de considérer l'institution dans son ensemble, en respectant la dynamique et la spécificité de chacune de ses composantes.

Dans les faits, peu d'auteurs se sont préoccupés de l'évaluation globale et si l'on compare avec l'évaluation de programmes, un très petit nombre d'ouvrages traitent exclusivement des problèmes mentionnés plus haut. Les théoriciens et praticiens de l'évaluation de programmes ont toujours prétendu ou laissé entendre que leurs modèles pouvaient s'appliquer indifféremment à l'une ou l'autre des deux formes d'évaluation.

Dès qu'on aborde l'évaluation globale, plusieurs questions surgissent:

- Comment assurer la coordination d'une telle entreprise compte tenu du fait qu'elle peut se dérouler sur plusieurs années?

- Quelle forme de structure doit-on mettre en place pour faciliter la participation de toutes les composantes de l'institution?

- Quels éléments fondamentaux doit-on prendre en considération pour planifier et organiser une opération d'une telle envergure?

- Comment faire pour mobiliser, motiver et stimuler l'ensemble de l'institution et tout spécialement le grand nombre de personnes (dans certains cas tout près d'une centaine) qui s'impliqueront dans les opérations?

- Quoi faire avec les résultats de l'évaluation et comment les réinvestir sans chambouler le fonctionnement normal de l'institution?

- Quels champs d'investigation doit-on considérer, comment préparer et coordonner la cueillette puis le traitement des données?

Aux yeux des praticiens et des institutions désireuses d'entreprendre une évaluation globale, ces questions sont de la plus haute importance.

En abordant et en proposant diverses réponses, les théoriciens et praticiens de l'évaluation globale ont fourni un cadre et un processus à la dynamique de l'évaluation.

Ils ont "fonctionnalisé" l'évaluation en articulant des moyens permettant de la faire déboucher sur l'action: solution de problèmes, régularisation d'activités, planification, développement, etc.

Ces moyens sont surtout de l'ordre des structures, des démarches et des procédures. Et si l'on accepte que des exemples de plans d'action, des feuilles de route adressées à des comités, des cahiers de charge et des devis opérationnels sont des instruments, alors on constate que la dynamique de l'évaluation a été enrichie par le courant de l'évaluation globale.

En guise de synthèse, nous pourrions proposer que l'évaluation globale a contribué à clarifier et à parfaire la dynamique de l'évaluation:

- en élargissant l'éventail des champs d'investigation notamment en reprenant les concepts d'intrants, de processus de transformation, d'extrants et d'environnement mis de l'avant par le modèle systémique;

- en proposant des structures d'opération — comité d'orientation, comité directeur, comité de travail — propres à encadrer, faciliter et supporter la participation des diverses composantes de l'institution;

- en définissant de nouveaux critères et de nouveaux standards tout en s'inspirant des propositions de l'évaluation de programmes;

- en "fonctionnalisant" l'évaluation de manière à en faire déboucher les résultats sur la prise de décision puis sur une action orientée, supportée par une planification adéquate.

On ne doit pas perdre de vue qu'en évaluation globale la dynamique du changement se situe à un niveau élevé, celui de l'ensemble de l'institution. Pour peu que les résultats de l'évaluation commandent des changements, c'est le plan de développement de toute l'institution qui s'en trouve affecté. De ce fait, on comprend facilement que l'évaluation globale touche de très près le monde de la gestion et du changement planifié. Ainsi la dynamique de l'évaluation commande que les résultats du processus débouchent sur des décisions amenant des actions dont les résultats se feront sentir directement ou indirectement à la grandeur de l'institution.

4— CONCLUSION

Dans les pages qui précèdent, le lecteur aura pu constater que certains événements (lecture, analyse, jugement, résultats) sont à la base de toute entreprise d'évaluation. Chacun de ces événements a ses composantes propres qui lorsqu'elles sont mises en action entraînent des opérations spécifiques: cueillette et traitement de données, identification de critères et standards, identification, description et interprétation d'écarts, appréciation des écarts, etc.

Cette dynamique et ses principaux éléments constituent la trame sur laquelle se dessinera toute entreprise d'évaluation. Conséquemment nous croyons que le non-respect d'un des éléments de cette dynamique est susceptible de compromettre les résultats qu'on serait en droit d'attendre d'une entreprise d'évaluation.

Les différents auteurs et les différents modèles que nous avons abordés dans les première et deuxième parties du présent document reprennent à leur manière cette dynamique. Leur contribution a pour effet d'accorder plus d'importance à certains éléments, d'en accorder moins à d'autres ou encore de modifier l'angle d'attaque des opérations. Cela étant, il demeure que c'est autour de cette dynamique que les différents modèles sont élaborés et que c'est en fonction de cette dynamique que s'articulent les démarches permettant d'opérationnaliser l'évaluation.

LA DÉMARCHE-TYPE

1- INTRODUCTION

A la lumière des chapitres précédents, nous tenterons maintenant de dégager les principaux paramètres de ce qui pourrait constituer la démarche-type d'évaluation institutionnelle. Nous nous appuierons sur la dynamique de l'évaluation, les apports des différentes écoles et des différents modèles, sur leurs convergences ainsi que sur leurs points communs.

Cette démarche, nous la qualifions de démarche type non parce qu'elle constituerait la meilleure ou la seule manière de faire, mais bien parce qu'elle réunit et agence des éléments que nous pouvons retrouver, sous une forme ou sous une autre, dans n'importe laquelle des approches que nous avons analysées. En ce sens, la démarche type devient le squelette opérationnel de l'évaluation institutionnelle. Sur cette charpente pourraient s'échafauder des pratiques multiples qui varieraient en raison de la philosophie, des ressources, des situations et du climat de chaque institution. L'angle d'attaque choisi par l'institution aura également une influence: fondera-t-on l'évaluation sur le jugement d'experts? sur la congruence entre les résultats obtenus et les objectifs visés, etc.? Retenons que peu importe la situation de l'institution ou le courant d'évaluation privilégié, l'entreprise d'évaluation devra, croyons-nous, aborder d'une manière ou d'une autre les étapes contenues dans la démarche-type.

2- ELEMENTS DE LA DEMARCHE-TYPE

La démarche type d'évaluation institutionnelle comprend six étapes: études préliminaires, préparation, investigation,

jugement, réinvestissement des résultats et suivi. (Voir tableau à la page suivante).

Bien que l'investigation et l'évaluation soient les étapes centrales de la démarche, il demeure que si les études préliminaires et la préparation ne sont pas menées avec le plus grand soin des informations importantes seront ignorées ou des problèmes de fonctionnement viendront invalider l'opération. D'autre part, si le réinvestissement et le suivi sont négligés, il peut s'avérer que du temps, de l'argent et des énergies auront été investis en pure perte. Toutes les étapes du processus sont donc importantes puisque les résultats de l'une enclenchent les opérations de l'autre.

a) Etudes préliminaires:

Les études préliminaires ont pour but de déterminer si l'entreprise d'évaluation peut ou doit être amorcée. A cet effet, diverses études sommaires sont entreprises afin de déterminer l'opportunité et la faisabilité du projet d'évaluation. Pour cela, les responsables du programme ou de l'institution passeront en revue: les principaux problèmes vécus au sein de l'institution ou du programme, le climat, les sources de tension, les principaux facteurs pouvant faciliter la démarche, les ressources disponibles, la possibilité d'obtenir des ressources additionnelles si celles-ci apparaissent nécessaires, les principaux champs d'investigation à analyser puis à évaluer. Ainsi, deux types de résultats anticipés seront identifiés. D'abord, les résultats visés par l'opération elle-même: quoi évaluer? pourquoi évaluer? etc. Ensuite les résultats escomptés à travers l'étape réinvestissement des résultats de l'évaluation elle-même.

Il s'agit donc de déterminer:

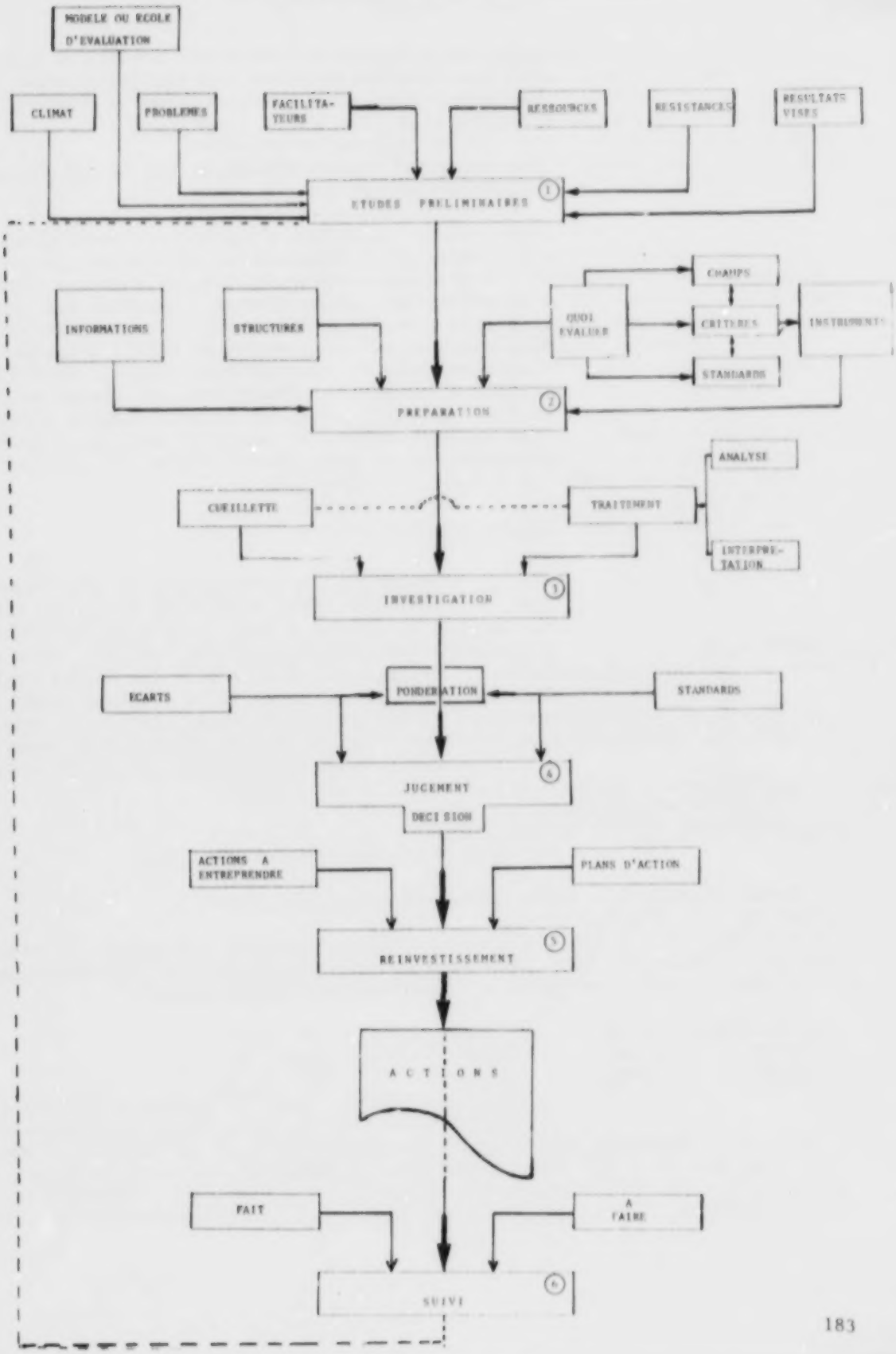
i) les buts du projet d'évaluation;

ii) les bénéfices ou améliorations qu'on attend d'un tel projet.

Ces deux types de buts ou de résultats visés peuvent être représentés dans la relation suivante:

- nous évaluerons le rendement de la bibliothèque;
- dans le but de l'agrandir éventuellement ou dans le but de développer une nouvelle approche, etc.

DEMARCHE TYPE



Ayant ces informations, il faudra ensuite se demander s'il est possible d'obtenir les résultats recherchés par d'autres moyens, moins coûteux ou moins onéreux, que par l'évaluation.

Finalement, il faudra décider si oui ou non le projet doit être réalisé.

Dépendant des approches d'évaluation, cette étape prend des formes différentes. En accréditation, un processus d'échange s'enclenche entre l'institution et l'agence d'accréditation. Celle-ci fait connaître ses conditions, sa propre démarche et les implications qui en découlent. Nous avons vu que dans le cas de CAPRI, l'équipe de recherche-CAPRI rencontre l'institution. Dans d'autres approches, un comité préparatoire est chargé de ces études. Autant d'approches autant d'angles d'attaque, mais un point commun: il faut soigneusement étudier la pertinence d'une entreprise d'évaluation institutionnelle.

b) Préparation:

L'étape préparation est probablement la plus complexe de tout le processus. Cette complexité n'est pas tellement due au contenu même de l'étape mais bien plus au traitement que lui réservent les divers modèles. Pour certains, la phase "Préparation" débute avec les études préliminaires, alors que pour d'autres elle commence quand la structure est en place. Pour simplifier les choses et mettre en évidence les points communs, nous avons choisi de décomposer la phase préparatoire en trois volets:

i) l'information;

ii) la structure et la planification;

iii) l'investigation.

Pour conduire adéquatement une entreprise d'évaluation, il faut donc préparer minitieusement les opérations qu'exige chacun des volets mentionnés.

i) l'information

La décision d'évaluer ayant été prise, elle doit être communiquée à toutes les composantes de l'institution. Certaines approches préconisent que la haute direction de l'institution se charge de diffuser l'information. D'autres, par contre, proposent que l'information soit véhiculée par l'instance responsable de la coordination

du projet. Dans tous les cas cependant, l'information doit être précise et porter tout particulièrement sur les raisons qui fondent l'opération, les buts poursuivis, la durée de l'entreprise, les modes de participation des différentes composantes de l'institution, le plan général de l'opération et l'utilisation des résultats (qui aura accès aux différents rapports? quelle sera l'ampleur de leur diffusion? etc.).

L'entreprise d'évaluation doit donc être publique et la manière de transmettre de l'information à son sujet aura un effet certain sur la mobilisation des différentes composantes de l'institution. Les renseignements flous et imprécis sont susceptibles de donner naissance à des rumeurs et des résistances avec lesquelles il sera très difficile de composer par la suite.

D'autre part l'information sera à la base des opérations de sensibilisation et de mobilisation qu'auront à mener les divers maîtres d'oeuvre de l'évaluation. Il serait donc souhaitable que dès le début l'information soit faite de manière à faciliter les actions ultérieures.

ii) la structure

Toutes les approches préconisent la mise en place d'une structure déterminant les champs de juridiction, la hiérarchie et les modes de communication des différents comités. La structure la plus complète et peut-être la plus sophistiquée comprendrait les éléments suivants:

- Comité d'étude préliminaire: mis en place par la plus haute instance de l'institution ou du programme, il est chargé des études de pertinence requises.

- Comité d'orientation: il prend la relève du comité d'étude préliminaire, coordonne et oriente toute l'opération, reçoit les différents rapports et est responsable de la rédaction du rapport final. Il est également responsable des recommandations.

  Dans certains cas, c'est lui qui nomme les membres des différents comités, établit le devis opérationnel et le plan général de l'opération et contrôle le déroulement des activités.

- Comité directeur ou "Task force committee": il a la responsabilité des opérations. Il recrute et mobilise les effectifs requis. Il contrôle le travail et voit à ce que le plan général soit respecté. Il fournit les

ressources nécessaires. Il assiste les comités de travail dans l'élaboration de leurs démarches et le choix de leurs instruments. Il assure les communications utiles entre les divers comités de travail.

De manière générale, le comité directeur voit à l'exécution des mandats provenant du comité d'orientation, dans les délais prescrits.

- Comités de travail: les divers comités de travail ont généralement la responsabilité de recueillir et de traiter les informations relatives au champ d'investigation qui leur est attribué. La cueillette et le traitement se font à l'aide d'instruments qui leur ont été proposés — soit par l'agence d'accréditation, soit par le comité directeur ou le comité d'orientation — ou encore ils ont participé à l'élaboration de ces instruments. Dans certains cas, ils sont appelés à réagir aux travaux des autres comités et au rapport final.

- Comités réacteurs: en nombre égal aux différentes composantes de l'institution, les comités réacteurs sont composés exclusivement de pairs d'une composante donnée: étudiants, professeurs, employés de soutien, professionnels, administrateurs, membres du conseil d'administration, etc. Ces comités ont généralement le mandat de discuter et de formuler des propositions relatives aux rapports des différents comités ainsi que de réagir au rapport préliminaire du comité d'orientation. Leurs positions feront partie intégrante du rapport final.

- Comité de visite: formé de personnes n'appartenant pas à l'institution, le comité de visite a pour fonction d'étudier le contenu du rapport final et de le compléter si nécessaire. A l'occasion d'une visite dans l'établissement, ses membres recevront en entrevues un échantillonnage des composantes de l'institution.

- Comité de réinvestissement: ce comité a pour fonction de faire des recommandations en ce qui a trait aux principales actions à entreprendre suite à l'évaluation. Il a en outre le mandat de proposer des stratégies permettant d'implanter les améliorations souhaitées.

- Comité de rédaction: composé d'un nombre très restreint de personnes, ce comité a la responsabilité de rédiger et de mettre en forme le rapport final.

Nous voulons souligner et préciser que la structure décrite plus haut est sophistiquée parce qu'elle représente la somme des structures proposées par l'ensemble des modèles. A notre connaissance aucune approche ne propose une structure aussi lourde. La structure la plus imposante se retrouve chez Kells et la structure la plus légère chez CAPRI(1).

Nous avons choisi de présenter cette super-structure dans toute sa "splendeur" non pas parce que nous croyons qu'elle est essentielle au fonctionnement de la démarche type mais bien pour montrer toute la gamme des possibilités évoquées dans les écrits que nous avons consultés.

Structurer une entreprise d'évaluation ne consiste pas uniquement à mettre en place un nombre X de comités et de sous-comités. La structure détermine et régit les modes de participation, la forme de regroupement des énergies ainsi que les rôles et les fonctions des différents acteurs. Au plan dynamique nous pourrons résumer ainsi le volet de la structure:

- identification des comités à former;
- attribution des juridictions, fonctions et responsabilités;
- recrutement des membres et mise en place des comités;
- attribution des mandats;
- élaboration du plan général de l'opération;
- préparation du devis opérationnel de l'ensemble de l'opération et des différents comités;
- mise en place d'une structure de communication;
- sensibilisation et formation des différents acteurs.

Notons que dans un grand nombre d'approches, des cahiers d'instructions et des manuels de procédures sont mis à la disposition des institutions pour faciliter ces opérations.

---

(1) Pour plus de précisions concernant le nombre et les caractéristiques des personnes appelées à former les différents comités, nous référons le lecteur à la description des différents modèles examinés dans la deuxième partie du document.

iii) préparation de l'investigation

Alors que le volet "structure" et le volet "information" préparent le cadre général des opérations, le troisième volet aborde, toujours sous l'angle opérationnel, le contenu même de l'entreprise d'évaluation. La préparation concerne alors des dimensions plus proches de la mesure et de l'analyse.

Dans ce troisième volet, on se préoccupera de reviser et de clarifier les champs d'investigation et on travaillera à identifier les objets d'évaluation spécifiques à chacun de ces champs. De cette manière, on aura circonscrit le "quoi évaluer". Par exemple, on pourra avoir comme champ d'investigation l'administration générale. A l'intérieur de ce champ on pourra privilégier trois objets d'évaluation: le budget de fonctionnement, le budget d'immobilisation et le système de comptabilité.

Ayant déterminé ce qu'on entend évaluer, on décrira alors les objets d'évaluation et on précisera ensuite les critères d'évaluation et les standards se rapportant aux champs d'investigation. Ces critères et standards serviront de base à la préparation des instruments de cueillette et à la préparation des modes de traitement des données.

Le rationnel de toute l'opération obéit à la logique suivante:

a) d'abord bien circonstrire ce que l'on veut évaluer (champ d'investigation et objet d'évaluation);

b) identifier clairement les éléments du champ et les composantes des objets d'évaluation pouvant fournir des informations significatives;

c) rendre le plus clairs possible les critères d'évaluation et les standards qui serviront de base au jugement;

d) en fonction des critères retenus, on pourra construire les instruments propres à recueillir et à traiter les informations utiles.

Un tel rationnel est relativement simple au premier abord. Cependant, il peut facilement devenir un bourbier dans lequel s'engouffreront temps, énergies et bonne volonté. Une bonne dose d'expertise est requise pour préparer des critères dans certains champs d'investigation: expertise au plan du contenu (soit l'administration, comptabilité, enseignement dans des programmes spécifiques) et expertise au plan de la méthode. Il faut s'assurer que les questions posées permettent d'obtenir les informations désirées

et que la méthode de traitement est adéquate. Dans ces domaines, l'aide et le support de spécialistes en mesure et évaluation ou en recherche peuvent être d'un très grand secours.

Heureusement, dans la pratique, la préparation de l'investigation n'est pas toujours aussi compliquée.

Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie du document, deux scénarios s'offrent aux institutions: le scénario des modèles "instrumentés" et celui des modèles "préfabriqués".

La voie la plus simple est évidemment celle des modèles préfabriqués (CAPRI et Accréditation). Les champs d'investigation y sont clairement définis, la structure à mettre en place est prévue et décrite, les échantillons de répondants sont identifiés de même que les procédures pour les constituer. Les questionnaires sont préparés à l'avance et le mode de traitement ainsi que les pondérations nécessaires ne posent plus de problèmes. Il ne reste donc à l'institution et aux différents comités qu'à suivre les instructions et, dans certains cas, à procéder aux adaptations utiles.

La voie des modèles instrumentés (Kells, Miller, CADRE) facilite aussi grandement les opérations. Toutefois les questionnaires, procédures et instruments qu'on y retrouve sont présentés à titre d'exemples. Les institutions et les différents comités peuvent s'y référer, ou encore les utiliser tels quels. Cependant ils ne sont pas aussi précis que dans la voie préfabriquée.

La voie la plus ardue, quoi que peut être la plus rentable en termes de prise en charge, serait celle où l'institution choisirait de construire elle-même son propre modèle et ses propres instruments.

Nous voyons donc que le volet "préparation de l'investigation" met en place les éléments nécessaires à l'analyse et à l'évaluation proprement dite. C'est le volet qui contient le plus d'éléments scientifiques: on y réfère aux différentes techniques d'investigation mises au point par la recherche et la mesure. Les opérations se trouvent grandement facilitées par les techniques proposées dans les différents modèles d'évaluation.

Pour résumer, retenons que l'étape préparation est composée de trois volets. Le volet information prépare l'institution, ses composantes et son environnement, à l'idée d'évaluer en diffusant les renseignements utiles concernant le projet, son déroulement, ses buts et ses objectifs. Cette information contribue d'une certaine manière à

créer la mentalité nécessaire à l'évaluation.

Le volet préparation de la structure vise à organiser l'entreprise d'évaluation. Principalement il s'agit de constituer les différents comités, en assignant à ceux-ci et à leurs membres des champs de juridiction, des mandats, des responsabilités et des pouvoirs.

Le volet préparation de l'investigation a trait à la partie plus scientifique de l'opération en spécifiant le "quoi" et le "comment" évaluer.

c) Investigation:

Pour peu que les étapes précédentes aient été conduites avec soin, la phase investigation pourrait devenir la plus facile à réaliser. Au cours de cette étape les divers comités de travail entrent en action. Coordonnés par le comité directeur, ils recueillent, compilent, organisent l'information et rédigent les rapports nécessaires. Ainsi chacun des champs sera investigué, analysé puis interprété. Des descriptions, constatations, suggestions et recommandations accompagneront les rapports des comités qui seront tous acheminés au comité directeur. Celui-ci disposera donc des données qui lui permettront de brosser le portrait général de la situation. Portrait qui servira de base au rapport préliminaire de l'évaluation.

Ainsi, au terme de cette étape, les divers champs auront été investigués et le comité d'orientation disposera du portrait de l'institution ou du programme. Il lui sera donc possible de procéder à l'analyse et aux recoupements qui s'imposent(1). Il pourra demander aux divers comités des compléments d'analyse ou d'information, des précisions sur des points obscurs et se préparer ainsi à l'évaluation de l'ensemble de la situation.

Plutôt que de nommer cette étape "investigation" nous aurions pu tout aussi bien l'appeler "analyse". En fait, à ce stade de la démarche, il s'agit bien de recueillir, de traiter et d'interpréter des informations. Les opérations qui y sont effectuées pourraient trouver leur place dans le cadre de la recherche institutionnelle ou de l'analyse institutionnelle. Essentiellement cette étape permet: "de faire une lecture rigoureuse et systématique de la réalité d'un programme ou d'une institution," ...elle permet "d'examiner, de décomposer, de défaire les éléments d'un tout pour en découvrir leurs relations".

---

(1) Voir la phase "Analyse" de la dynamique de l'évaluation page 160.

Ces citations proviennent de la définition que donne le CADRE du concept d'analyse et elles s'appliquent parfaitement à la conduite de l'étape "Investigation".

L'investigation aura pour résultat de faire apparaître les forces et les faiblesses des champs étudiés. Celles-ci auront émergé par la médiation des points de comparaison que représentent les critères précédemment définis. Cependant le simple fait de connaître les forces, les faiblesses et éventuellement les problèmes d'un programme ou d'une institution ne constitue pas en soi une évaluation. Les tenants de certaines approches le prétendent et cette prétention exprime très souvent la limite de leur modèle.

L'évaluation intègre et dépasse l'analyse des points forts et des points faibles. Elle s'appuie cependant sur ces derniers pour poser un jugement global, une appréciation, sur la valeur de l'objet investigué.

d) Jugement:

Cette étape a pour but d'articuler le jugement qui établira la valeur relative du programme ou de l'institution. Il s'agit donc du point névralgique de toute la démarche.

Essentiellement l'étape "Jugement" pourra être réalisée en trois temps:

i) appréciation des écarts existants entre ce qui est (produit de l'investigation) et ce qui devrait être (produit de la définition des standards). Pour formuler cette appréciation on pourra appliquer le principe énoncé au chapitre traitant de la dynamique de l'évaluation: plus l'écart est grand, plus la valeur est petite et inversement;

ii) pondération du premier jugement exprimé au temps i) en faisant entrer en ligne de compte les données recueillies lors de la définition du champ d'investigation et les résultats de l'analyse et de l'investigation des écarts réalisés à l'étape "Investigation;"

iii) mise en forme du jugement global et rédaction du ou des rapports appropriés (1).

---

(1) Pour un exposé plus approfondi sur l'analyse et l'appréciation des écarts ainsi que sur l'étape "Jugement" le lecteur est prié de référer au chapitre "La dynamique de l'évaluation" page 163.

En accréditation, les critères et standards sont définis par des associations professionnelles ou par des comités d'experts et de praticiens. Au terme de l'étape "Investigation", les informations contenues dans le rapport d'auto-évaluation sont envoyées à l'agence d'accréditation. Celle-ci analyse le rapport et compare son contenu aux critères et aux normes en vigueur puis évalue, pose un jugement sur la valeur de l'institution.

En accréditation, l'évaluation finale se fait donc à l'extérieur de l'institution par des personnes (comités) qui, somme toute, appliquent des normes.

En auto-évaluation, les critères et standards sont déterminés par l'institution elle-même. Pour ce faire, elle s'inspirera de ceux qui sont suggérés par les différents modèles d'évaluation ou encore elle référera aux critères en vigueur dans les agences d'accréditation. La chose est d'autant plus facile que ceux-ci sont périodiquement diffusés dans des publications. Il faut cependant qu'il ait quelqu'un au sein de l'institution qui choisisse des critères et des standards. Cette tâche revient habituellement au comité d'orientation. C'est lui qui, au terme des consultations requises, déterminera et diffusera les critères et standards retenus. C'est lui également — comme nous venons tout juste de le voir — qui sera responsable de l'évaluation finale au terme de l'étape investigation.

Cette évaluation globale complétée par les évaluations sectorielles fera partie du rapport final, remis aux autorités puis diffusé dans l'institution.

Dans certaines approches, on recommande qu'une première version du rapport d'évaluation soit diffusée pour consultation. Les critiques, clarifications et commentaires que suscite la première version servent alors de rétroaction et de point de départ à la rédaction du rapport définitif.

Avec le dépôt de la version finale du rapport d'évaluation prend fin l'étape "Evaluation de la démarche-type."

En résumé, l'étape "Evaluation" constitue le point névralgique de la démarche-type. Bien que répondant à une logique assez simple, son processus peut devenir fort complexe dans une dynamique d'auto-évaluation et il s'opérationnalise en quatre étapes:

i) comparaison des résultats de l'investigation aux standards retenus;

ii) rédaction d'un rapport préliminaire;

iii) consultation;

iv) rédaction de la version définitive du rapport d'évaluation.

Soulignons toutefois que ce rapport d'évaluation n'est pas encore le rapport final de l'opération. Le rapport d'évaluation contiendra uniquement les résultats de l'évaluation globale et sectorielle alors que le rapport final de l'opération sera enrichi des remarques et suggestions du comité de visite, de même que des travaux du comité de réinvestissement.

e) Réinvestissement:

Nous l'avons déjà mentionné à plusieurs reprises: l'évaluation institutionnelle doit être orientée vers l'action. L'étape "réinvestissement" est conçue à cette fin. A travers elle, on se préoccupe de ce que le CADRE a appelé "les lendemains de l'évaluation".

Il ne faut pas perdre de vue qu'une entreprise d'évaluation aura mobilisé des dizaines, peut-être des centaines de personnes, pendant des milliers d'heures. Il faut donc éviter à tout prix que le fruit de ce patient labeur se retrouve bardé dans un rapport théorique qui ira dormir dans les tiroirs d'un classeur.

Pour échapper à ce triste sort, les actions suivantes pourront être entreprises:

- le rapport préliminaire d'évaluation est soumis à un comité de réinvestissement;
- le comité étudie ce rapport et dégage des actions pouvant être entreprises à court terme et d'autres à long terme;
- il établit des priorités dans les actions à entreprendre tant à court terme qu'à long terme;
- il propose des plans d'action pour opérationnaliser la mise en oeuvre des actions projetées;
- il rédige un rapport qui sera remis au comité d'orientation et viendra enrichir le rapport final de l'entreprise.

Par la suite, le comité d'orientation étudiera le plan de réinvestissement qui servira de base aux recommandations contenues dans le rapport final.

Ainsi l'entreprise d'évaluation aura donné comme résultat une image claire et articulée de l'institution ou du programme. Cette image fera ressortir les points forts, les points faibles et les principaux problèmes, de même que leur importance relative en regard d'une appréciation globale. De plus, l'institution aura en mains une série de moyens permettant d'apporter les correctifs nécessaires.

Précisons toutefois que le plan de réinvestissement des résultats de l'opération n'est formellement qu'une recommandation faite par les responsables de l'évaluation à la direction de l'institution.

La direction générale, de même que le conseil d'administration, devront réagir et s'engager explicitement face aux propositions qui leur sont adressées. Cet engagement, pour dépasser le niveau des intentions et des voeux pieux, devra nécessairement passer par la prise de décision. En fait aucune action institutionnelle n'est possible sans que des décisions explicites aient été prises par les décideurs impliqués. Les décideurs peuvent être les responsables d'un programme dans le cas d'évaluation de programme ou les responsables de l'institution dans le cas d'évaluation globale.

En fait peu importe qui est le décideur et à quel niveau hiérarchique il se situe, l'évaluation doit déboucher sur l'action et aucune action institutionnelle n'est possible sans que la décision d'agir n'ait été prise et annoncée. Conséquemment, l'engagement de la direction générale doit se manifester concrètement par une série de décisions relatives aux propositions qui lui sont adressées.

Le courant de l'accréditation inclut dans sa démarche un moment spécifique où la direction de l'institution et/ou du programme, réagit et s'engage par écrit face aux résultats de l'évaluation. Une incitation externe et d'un poids certain vient donc "encourager" la direction à s'engager face aux résultats. La situation n'est toutefois pas la même en auto-évaluation. Bien que toutes les approches insistent pour que la direction prenne explicitement position, on constate que souvent l'engagement est plutôt théorique, hypothéquant ainsi le réinvestissement des acquis.

En résumé, l'étape "réinvestissement" permet d'envisager et de soumettre aux autorités des moyens d'améliorer la situation. Le processus d'évaluation est ainsi orienté d'emblée vers l'action. Il dépasse le simple jugement de valeur en le rendant utile et fonctionnel, à condition que la volonté d'agir ait été manifestée par une série de décisions explicites et officielles.

f) Le suivi:

Bien que la plupart des écoles d'évaluation mentionnent l'importance d'un suivi ou d'une relance qui viendrait soutenir les efforts de l'institution dans la poursuite de ses actions d'amélioration, peu d'entre elles proposent une ou des procédures articulées. Certaines approches trouveraient utile que le comité d'orientation ou le comité directeur soit maintenu en place afin de s'assurer que des efforts d'amélioration sont effectivement passés de la "puissance" à "l'acte".

Pour remplir sa nouvelle fonction, le comité établira la liste des engagements pris par la direction. Par la suite, un dossier indiquant les correctifs apportés et le travail pendant sera tenu à jour jusqu'à épuisement des engagements ou jusqu'à la prochaine évaluation.

Il semble cependant que la pratique la plus courante soit d'intégrer le plan de réinvestissement des résultats à la planification générale du programme ou de l'institution, laissant ainsi à la haute direction la responsabilité d'entreprendre et de mener à terme les améliorations souhaitées. Dans un tel scénario, la relance est pour ainsi dire intégrée aux opérations normales de l'institution.

3- UTILITE DE LA DEMARCHE TYPE

Dans le présent chapitre nous avons vu que la théorie et la pratique conduisent à l'évidence que chacune des différentes approches d'évaluation propose un cheminement qui se ressemble et qu'il est possible d'en dégager une démarche-type.

Les éléments de cette démarche représentent en quelque sorte des balises pour le déroulement des activités d'évaluation. On peut certes accorder plus d'importance à certaines étapes qu'à d'autres, mais la pratique semble indiquer que l'on ne peut en ignorer aucune.

Cela étant dit, nous croyons que la démarche-type pourrait être utile au réseau collégial de trois manières:

a) elle pourrait permettre à ceux qui ne sont pas familiers avec l'évaluation d'avoir une idée générale de la conduite d'une entreprise d'évaluation institutionnelle sans avoir à reprendre à leur compte une longue analyse des principaux champs pratiques et théoriques;

b) elle pourrait servir de base et de fil conducteur pour quiconque voudrait approfondir le rationnel, les procédures ou les techniques proposés par un modèle particulier d'évaluation;

c) elle pourrait servir de référence aux responsables d'un programme ou d'une institution qui amorceraient une réflexion sur le bien-fondé d'entreprendre une opération d'évaluation. Dans ce contexte, la démarche fournit une image assez claire des différents méandres par lesquels on doit nécessairement passer. Les personnes ou groupes concernés auraient aussi une bonne idée des principales caractéristiques "du bateau" dans lequel ils peuvent s'embarquer.

4— CONCLUSION

Le fait de placer côte à côte les principaux modèles d'évaluation amène une certaine redondance qui nous fait renoncer à la tentation de mettre en conclusion une synthèse générale. Au terme de ce document, nous voudrions toutefois aborder les dimensions de l'art et de la technique de l'évaluation institutionnelle.

La technique met en relation "les procédés employés pour produire une oeuvre ou obtenir un résultat" (Petit Robert). Tout au long de notre texte, il a été question de procédures, de démarches, d'instruments et de moyens à utiliser si l'on veut entreprendre et mener à terme une entreprise d'évaluation globale ou de programme. D'un certain point de vue par conséquent, notre document est en quelque sorte une évocation des principales techniques d'évaluation.

Il nous paraît assez évident qu'amorcer un processus d'évaluation sans avoir une saisie claire des techniques de base nécessaires à son déroulement peut avoir des conséquences néfastes. Au mieux, le déroulement des opérations sera pénible, parfois erratique, souvent démoralisant et les résultats obtenus seront décevants. Les responsables de l'opération devront faire face à des situations qu'ils n'avaient pas prévues et face auxquelles ils se sentiront vulnérables et démunis, maudissant le jour où ils ont accepté de s'embarquer dans une telle galère.

Eviter cette situation était, à l'origine, une des principales motivations qui ont poussé l'équipe de recherche du projet à mettre en chantier le présent travail sur les démarches-types.

Pourtant, si la pratique de l'évaluation repose sur certains mécanismes, évaluer n'est certes pas uniquement une affaire de techniques. Le déroulement harmonieux des opérations, la

capacité d'obtenir la coopération et d'en tirer parti au maximum, l'aptitude à faire des choix judicieux en temps opportun, sont autant d'éléments qui dépassent le domaine de la technique pour rejoindre d'une certaine manière celui de "l'art" de l'évaluation.

Chacune des étapes de la démarche-type comporte des aspects techniques et des aspects reliés à cet art. Nous tâcherons, en nous inspirant des travaux de Miller (1979), de décrire quelques-uns de ces éléments.

Retenons d'abord que le processus d'évaluation est aussi important que les résultats eux-mêmes. La manière de conduire les opérations tient une place tellement importante qu'elle peut signifier le succès ou l'échec de l'entreprise. Cette manière de faire, la "manière de s'y prendre" diraient les anciens, repose sur un certain nombre de facteurs plus ou moins subjectifs qui doivent être pris en considération.

a) La crédibilité:

Il n'existe pas de techniques pour assurer à une entreprise la crédibilité nécessaire à son succès. Il semble cependant qu'un contrôle excessif des opérations, de même qu'à l'opposé, une approche timorée frôlant le laisser faire, engendrent assez rapidement de la méfiance et diminuent d'autant la crédibilité.

De même, une trop grande ouverture et une participation excessive font naître au sein du programme ou de l'institution des attentes irréalistes qu'il ne sera plus possible de satisfaire. Toutes les décisions des différents groupes de travail ne peuvent pas, et dans une certaine mesure ne doivent pas, être systématiquement soumises au vote des étudiants, des départements, des professionnels, des administrateurs et des employés de soutien. Quand une telle dynamique s'instaure, les comités de travail sont rapidement paralysés et deviennent les otages des différents groupes qui se font, à d'autres niveaux, des luttes de pouvoir. Le cas échéant, les comités perdent leur crédibilité et les résultats de leurs travaux sont hypothéqués à l'avance.

Les consultations doivent donc faire l'objet de discernement quant à leur fréquence et quant aux processus mis en place pour les réaliser. On ne saurait perdre de vue cependant qu'une entreprise d'évaluation doit avoir un caractère public, qui est le garant de sa crédibilité.

b) Le leadership:

La question du leadership est un autre des éléments qui sont reliés à la "manière de s'y prendre" pour réussir une évaluation institutionnelle. Le leadership dont il est question ici s'exerce à un double niveau.

D'abord au plan de la coordination de l'entreprise d'évaluation et ensuite au plan de la direction générale de l'institution.

Au plan de la coordination générale de l'entreprise, l'exercice du leadership rejoint ce que nous avons déjà écrit sur le contrôle des opérations. Un leadership autocratique ou du type laisser faire suscitera nécessairement des résistances et beaucoup de méfiance. L'"art" consistera à trouver le style de leadership qui offrira aux divers acteurs une amplitude d'action acceptable, tout en garantissant l'efficacité souhaitée. Dans ce domaine, il est quasi impossible de déterminer à l'avance pour tous les cas des normes qui garantissent un leadership adéquat. Il faut tenir compte des situations (urgences, tension, conflits) et surtout de la culture, c'est-à-dire des croyances et des valeurs qui prédominent au sein du programme ou de l'institution.

Il convient toutefois d'aborder l'autre niveau du leadership, celui de la direction générale de l'institution. Les études réalisées sur les caractéristiques des opérations d'évaluation qui ont réussi démontrent clairement que le succès des opérations est en grande partie relié au leadership exercé par la direction des institutions.

Il ne faut toutefois pas se méprendre. La direction n'a pas à être présente partout et à tout contrôler. Des comités ont été mis en place pour remplir ces fonctions. Par contre, c'est aux membres de la direction que revient la responsabilité de lancer et de supporter la démarche d'évaluation. On n'insistera jamais assez sur l'importance de l'implication de la direction et des administrateurs en regard de la démarche. Si les diverses composantes de l'institution ne sentent pas que les dirigeants et particulièrement la direction générale ont à coeur la réussite de l'entreprise d'évaluation, celle-ci a bien peu de chance d'atteindre les objectifs visés. Si la direction du programme ou de l'institution ne "s'embarque pas" dans le projet, les recommandations qui seront faites ont de fortes chances de rester à un niveau théorique et surtout, hélas, de ne pas aboutir dans des actions concrètes.

Le leadership exercé par la haute direction doit être tel que les agents d'évaluation et les diverses composantes de l'institution se sentent supportés et encouragés dans leurs actions. L'ensemble de l'institution doit savoir et être convaincu qu'un effort d'évaluation est en cours, qu'on a donné des mandats et des responsabilités à certaines personnes, qu'un échéancier a été mis au point, que des rapports seront remis à des dates précises, que diverses consultations sont prévues, que des recommandations seront faites et que des actions concrètes suivront ces recommandations.

Outre les éléments reliés au leadership et à la crédibilité, d'autres points comme le climat de l'institution, la résistance au changement, la difficulté d'adapter et d'adopter des critères respectant à la fois les canons de la science et la réalité institutionnelle sont autant de facteurs qui contribuent à établir clairement qu'en évaluation "l'art", la manière d'appliquer les techniques, l'ouverture d'esprit, la souplesse, la détermination et la tolérance à l'ambiguïté sont des éléments qu'on ne saurait négliger sans compromettre l'efficacité des techniques utilisées...

BIBLIOGRAPHIE

ALLAIRE, François. "Le groupe de travail", Changement planifié et développement des organisations. Théorie et pratique. Sous la direction de Roger Tessier et Yvan Tellier. Montréal, IFG/EPI, 1973, (chap. 6).

AUBIN, Gabriel. L'analyse locale des programmes de formation. Montréal, CADRE, 1979.

AUBIN, Gabriel. La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation. Montréal, CADRE, 1979.

CADRE. L'analyse institutionnelle 1975-1978, Rapport de recherche. Montréal, CADRE, 1979.

CAMPBELL, John. P. "On the Nature of Organizational Effectiveness", Organizational Effectiveness. San Francisco, Jossey-Bass, 1977, pp. 13-55.

CLARK, Burton R. and T.I.K. Youn. Academic Power in the United States. ERIC/Higher Education Report No. 3. Washington, D.C., American Association for Higher Education, 1976.

CRAVEN, Eugene. "Evaluating Program Performance", dans Jedamus, Peterson and Associates. Improving Academic Management. A Handbook of Planning and Institutional Research. San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers, 1980.

CRENER, Maxime et Bernard Monteil. Principes de management. Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1975.

CRONBACH, Lee J. et associés. Toward Reform of Program Evaluation. Aims, Methods and Institutional Arrangements. San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers, 1980.

De LANDSHEERE, Gilbert. Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris, P.V.F., 1979.

GADBOIS, Louis. Instruments d'observation et de mesure pour l'analyse institutionnelle. Montréal, CADRE, 1978.

GARDNER, Don E. "Five Evaluation Frameworks. Implications for Decision Making in Higher Education". Journal of Higher Education, Vol. XLVIII, No. 5, September/October 1977.

GINGRAS, Paul-Emile. Quelques jalons d'une politique institutionnelle d'évaluation. Montréal, CADRE, septembre 1979.

GINGRAS, Paul-Emile et autres. Rapport d'une étude confiée au CADRE par la D.G.E.C. sur l'évaluation des collèges. Montréal, CADRE, juillet 1973.

GINGRAS, Paul-Emile et autres. S'évaluer pour évoluer. Projet D.G.E.C. — CADRE sur l'analyse institutionnelle. Montréal, CADRE, mai 1975.

GINGRAS, Paul Emile. Vers l'excellence par l'accréditation. Montréal, CADRE, 1970.

GOODSTEIN, Leonard D. "Organisation Development in Bureaucracies: Some Caveats and Cautions". The Cutting Edge: Current Theory and Practice in Organization Development. Edited by W. Warner Burke. Lajolla, California, University Associates, 1978.

GUBA, Egon G. and Yvonna S. Lincoln. Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Though Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1982.

GUILFORD, J.P. and Ralph Hoepfner. The Analysis of Intelligence. New York, McGraw-Hill, 1971.

HOUSE, Ernest R. "Assumptions Underlying Evaluation Models". Educational Researcher. March 1978.

THE JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials. New-York, McGraw-Hill Book Company, 1981.

KELLS, H.R. "Some Theoritical and Practical Suggestions for Institutionnal Assessment". New Directions for Institutionnal Research. No. 29, 1981, pp. 15-26.

KELLS, H.R. Self-Study Processes, A Guide for Post-Secondary Institutions. Washington, D.C., American Concil on Education, 1980.

KELLS, H.R. "Academic Planning: An Analysis of Case Experiences in the Collegiate Setting". Planning for Higher Education. October 1977.

KELLS, H.R. "The Reform of Regional Accreditation Agencies". Educational Records. Winter 1976, pp. 24-28

KING, Alan J.C. et autres. A Manual of Procedures for the Self Evaluation of a College. 2nd ed. Toronto, Ontario, Ministry of Colleges and Universities, 1978.

LUCIER, Pierre. Analyse institutionnelle et "accountability". Montréal, CADRE, 1977.

LUCIER, Pierre. Guide de mise en route de l'analyse institutionnelle. Montréal, CADRE, 1976.

MILLER, Richard I. The Assessment of College Performance, A Handbook of Techniques and Measures for Institutional Self-Evaluation. San Francisco, Jossey-Bass, 1979.

MILLER, Richard I. Developing Programs for Faculty Evaluation. San Francisco, Jossey-Bass, 1975.

MILLER, Richard I. Evaluating Faculty Performance. San Francisco, Jossey-Bass, 1972.

NADEAU, M.A. L'évaluation des programmes d'études: Théorie et pratiques. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1981.

POPHAM, James W. Educational Evaluation. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Inc., 1975.

PROVUS, Malcom. Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvement and Assessment. Berkeley, California, McCutchan Publishing Corporation, 1971.

RICHARDSON, Richard C., Jr. "Governance Theory: A Comparaison of Approaches". Journal of Higher Education. May 1974, pp. 344-354.

RICHARDSON, Richard C., Jr. Don E. Gardner et Ann Pierce. The Need for Institutional Planning. ERIC/Higher Education Research Currents, Washington, D.C., American Association for Higher Education, 1977.

SCRIVEN, Michael. Curriculum Evaluation. R.E. Stake (ed.) American Educational Research Association. Monograph series on evaluation, No. 1, Chicago, Rand McNally, 1967.

SMALL, James M. et autres: Renewal In Post-Secondary Institutions: An Analysis of Strategies. Edmonton, University of Alberta, Educational Administration Program, College Administration Program Project, January 1976.

SMITH, Nick L. "Creating Alternatives Methods for Educational Evaluation". New Directions for Program Evaluation. No. 12, December 1981.

STAKE, Robert E. Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach. Columbus, Ohio, Mervill, 1975.

STAKE, Robert E. L'évaluation des programmes d'enseignement: nécessité et réactions. Paris, O.C.D.E., 1976

STUFFLEBEAM et al. L'évaluation en éducation et la prise de décision (1971). Traduit en français par Jules Dumas, Victoriaville, Editions N.H.P., 1980.

STUFFLEBEAM, Daniel L. et William J. Webster. "An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation". Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 2, No. 3, Mai-Juin 1980.

TESSIER, Roger et Yvan Tellier. Changement planifié et développement des organisations, théorie et pratique. Montréal, IFG/EPI, 1973.

TROUTT, William E. "Relationship Between Regional Accrediting Standards and Educational Quality". New Directions for Institutional Research. No. 29, 1981, pp. 45-59.

TYLER, Ralph W. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, University of Chicago Press, 1949.

WORTHEN, Blaine R. et James R. Sanders. Educational Evaluation: Theory and Practice. Worthington, Ohio, Charles A. Jones Publishing, 1973.

SIGLES

A.A.H.E.	American Association for Higher Education
A.E.R.A.	American Educational Research Association
A.P.I.	Aide pédagogique individuelle
A.P.P.	Aide pédagogique aux professeurs
A.S.O.P.E.	Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants
A.V.	Audiovisuel
B.E.I.	Bureau d'éducation international
C.A.	Conseil d'administration
C.A.A.T.	College of Applied Arts and Technology
C.A.D.R.E.	Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
C.A.P.R.I.	College And Program Review Instruments
C.E.	Conseil exécutif
C.E.A.	Coordonnateur de l'éducation aux adultes
C.E.R.I.	Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement
C.I.S.E.P.	Conseillers d'information scolaire et professionnelle

C.O.	Coseillers d'orientation
C.P.	Commission pédagogique
C.P.E.C.	Certificat de perfectionnement pour les enseignants du niveau collégial
C.R.E.	Conseillers de recherche et expérimentation
C.S.N.	Centrale des syndicats nationaux
D.E.A.	Directeur de l'éducation des adultes
D.E.C.	Diplôme d'enseignement collégial
D.G.	Direction générale
D.G.E.C.	Direction générale de l'enseignement collégial
D.O.	Développement organisationnel
D.P.O.	Direction par objectifs
D.S.P.	Directeur des services pédagogiques
E.P.I.	Maison d'édition
E.R.I.C.	Educational Ressources Information Centre
F.N.E.Q.	Fédération Nationale des Enseignants du Québec
G.P.O.	Gestion par objectifs
I.F.G.	Institut de formation par le groupe
I.P.R.	Identification — Programmation — Réalisation (questionnaire)
M.E.Q.	Ministère de l'Education du Québec
O.C.D.E.	Organisation de coopération et de développement économique
P.E.E.P.	Participation étudiante à l'évaluation des professeurs
PER.FOR.MA.	Perfectionnement et formation des maîtres de niveau collégial (programme)
P.E.R.P.E.	Perceptions étudiantes de la relation professeurs-étudiants

P.E.R.T.	Program Evaluation and Review Technique
P.N.E.	Personnel non-enseignant
P.P.B.E.	Planification, programmation, budgétisation, évaluation
P.P.B.S.	Planning, Programming, Budgeting, System
PRO.S.I.P.	Programme de subvention à l'innovation pédagogique
PRO.SU.R.E.	Programme de subvention de recherche et expérimentation
P.U.F.	Presses universitaires de France
P.U.L.	Presses de l'Université Laval
R.D.D.	Recherche, développement et diffusion
R.I.E.F.E.C.	Recherche, inventaire sur l'enseignement du français écrit au collégial
S.A.E.	Service aux étudiants
SE.RE.MA.FI.	Service des ressources matérielles et financières
S.G.P.O.E.	Service général des personnels des organismes d'enseignement
S.I.C.	Système d'information sur les clientèles
S.I.C.C.	Système d'information des clientèles du collégial
S.P.O.C.	Système d'information sur les personnels des organismes collégiaux
S.R.A.M.	Service régional d'admission du Montréal Métropolitain
U.R.S.S.	Union des républiques socialistes soviétiques
U.S.H.E.R.	Uniting Science and Humaness for Educational Redesign